L’analisi degli errori nella produzione scritta nelle scuole con lingua d’insegnamento italiana in Croazia

Peršić, Iva

Doctoral thesis / Disertacija

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:521546

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Iva Peršić

L'ANALISI DEGLI ERRORI NELLA PRODUZIONE SCRITTA NELLE SCUOLE CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN CROAZIA

Doktorski rad

Zadar, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
HUMANISTIČKE ZNANOSTI

Iva Peršić

L'ANALISI DEGLI ERRORI NELLA PRODUZIONE SCRITTA NELLE SCUOLE CON LINGUA D'INSEGNAMENTO ITALIANA IN CROAZIA

Doktorski rad

Mentorica

izv. prof. dr. sc. Gianna Mazzieri-Sanković

Komentorica

izv. prof. dr. sc. Irena Marković

Zadar, 2022.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ZARA

SCHEDA DOCUMENTARIA DI BASE

I. Autore e studio

Nome e cognome: Iva Peršić

Titolo del programma di studio: Studio universitario post-laurea Scienze umanistiche

Relatrice: Gianna Mazzieri-Sanković, professoressa associata

Correlatrice: Irena Marković, professoressa associata

Data della discussione: 14 dicembre 2022

Area e settore scientifico in cui è stato conseguito il dottorato: scienze umanistiche, filologia

II. Tesi di dottorato

Titolo: L'analisi degli errori nella produzione scritta nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia

Sigla UDK: 37.091.3:811.131.1

Numero di pagine: 283

Numero di immagini/grafici/tabelle: 5/9/2

Numero di note: 154

Numero di unità e fonti bibliografiche usate: 416

Numero di allegati: 3

Lingua della tesi: italiano

III. Commissioni

Commissione di valutazione della tesi di dottorato:

1. Corinna Gerbaz Giuliano, professoressa associata, presidente
2. Mia Batinić Angster, ricercatrice confermata, membro
3. Dolores Miškulin, professoressa associata, membro

Commissione per la discussione finale della tesi di dottorato:

1. Corinna Gerbaz Giuliano, professoressa associata, presidente
2. Mia Batinić Angster, ricercatrice confermata, membro
3. Dolores Miškulin, professoressa associata, membro

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

IV. Autor i studij

Ime i prezime: Iva Peršić

Naziv studijskog programa: Poslijediplomski sveučilišni studij Humanističke znanosti

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Gianna Mazzieri-Sanković

Komentorica: izv. prof. dr. sc. Irena Marković

Datum obrane: 14. prosinca 2022.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: humanističke znanosti, filologija

V. Doktorski rad

Naslov: Analiza pogrešaka u pisanoj produkciji u školama s talijanskim nastavnim jezikom u Hrvatskoj

UDK oznaka: 37.091.3:811.131.1

Broj stranica: 283

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 5/9/2

Broj bilježaka: 154

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 416

Broj priloga: 3

Jezik rada: talijanski

VI. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. izv. prof. dr. sc. Corinna Gerbaz Giuliano, predsjednica
2. doc. dr. sc. Mia Batinić Angster, članica
3. izv. prof. dr. sc. Dolores Miškulin, članica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. izv. prof. dr. sc. Corinna Gerbaz Giuliano, predsjednica
2. doc. dr. sc. Mia Batinić Angster, članica
3. izv. prof. dr. sc. Dolores Miškulin, članica

UNIVERSITY OF ZADAR

BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author and study

Name and surname: Iva Peršić

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study in Humanities

Mentor: Associate Professor Gianna Mazzieri-Sanković, PhD

Co-mentor: Associate Professor Irena Marković, PhD

Date of the defence: 14 December 2022

Scientific area and field in which the PhD is obtained: Humanities, Philology

II. Doctoral dissertation

Title: Error analysis in the written production in schools with Italian as teaching language in Croatia

UDC mark: 37.091.3:811.131.1

Number of pages: 283

Number of pictures/graphical representations/tables: 5/9/2

Number of notes: 154

Number of used bibliographic units and sources: 416

Number of appendices: 3

Language of the doctoral dissertation: Italian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Associate Professor Corinna Gerbaz Giuliano, PhD, chair
2. Assistant Professor Mia Batinić Angster, PhD, member
3. Associate Professor Dolores Miškulin, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Associate Professor Corinna Gerbaz Giuliano, PhD, chair
2. Assistant Professor Mia Batinić Angster, PhD, member
3. Associate Professor Dolores Miškulin, PhD, member

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Iva Peršić,** ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **L'analisi degli errori nella produzione scritta nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. prosinca 2022.

RINGRAZIAMENTI

GRAZIE alla mia *mentorica* che mi ha sempre spronato a migliorare, che ha creduto in me da subito, dal nostro primo "incontro" telefonico, e mi ha guidato con professionalità e affetto in questa avventura, offrendo sempre consigli utili e linee guida concrete e valide.
GRAZIE anche alla mia *komentorica* che ha accettato di fornirmi supporto sulla strada verso la realizzazione di questa, per me, importantissima tappa professionale e che è stata disponibile e incoraggiante in ogni momento.
GRAZIE alle scuole, ai loro direttori e alle insegnanti (che non nomino esplicitamente per garantire l'anonimato a tutte le persone coinvolte) che hanno dedicato tempo ed energie a questa ricerca, che hanno saputo cogliere l'opportunità di indagare una situazione poco considerata nei discorsi pubblici e scientifici. Senza di loro, questo lavoro non avrebbe mai visto la luce.
GRAZIE alle mie colleghe/amiche del Dipartimento che hanno lottato con tutti i mezzi, mettendo in campo un'immensa creatività, per permettermi di continuare a fare parte dell'organico, che mi sono venute incontro e mi hanno sostenuto nei momenti in cui ne avevo più bisogno.
GRAZIE alle mie amiche e ai membri della mia *tribù* famigliare che hanno compreso la mia necessità di "solitudine", la mia svogliatezza e la mia poca presenza nell'ultimo periodo della stesura di questo lavoro.
GRAZIE a Marin che mi ha sopportato nei momenti difficili e mi dato amore e conforto anche nei periodi di sclero e disperazione, che ha creduto in me quando ero al limite delle forze.
GRAZIE alla mia famiglia che mi ha sostenuto sempre e comunque, in tutti gli anni di studio e di avvio della mia carriera, che non mi ha mai fatto pesare gli errori fatti e continua a essere il pilastro su cui poggiano la mia identità e la mia esistenza.

INDICE

PREFAZIONE IV
1. INTRODUZIONE 1
2. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA 9
2.1. Lo scopo della ricerca 9
2.2. Svolgimento della ricerca 9
2.3. Materiali e metodologia di ricerca 10
3. CENNI STORICI SULL'USO DELL'ITALIANO IN CROAZIA 13
3.1. Considerazioni preliminari 13
3.2. Il contesto storico e socioculturale 15
3.3. I contatti linguistico-culturali italo-croati 21
3.4. La situazione attuale 25
3.5. L'evoluzione del mondo scolastico locale 26
3.6. Lo stato dell'arte 30
4. ALCUNI PUNTI DI RIFERIMENTO PER LA GLOTTODIDATTICA 34
4.1. La lingua a scuola 34
4.2. Lo sviluppo della competenza scritta 45
4.3. La lingua ai tempi del web 54
4.4. Il plurilinguismo a scuola 58
5. ANALISI DEGLI ERRORI E LE SUE APPLICAZIONI 64
5.1. Il concetto di errore 64
5.2. Definire gli errori 65
5.3. L'analisi degli errori 67
5.4. Il concetto di interlingua 69
5.5. L'analisi degli errori come disciplina linguistica 70
5.6. L'errore nella pratica didattica 71
6. RISULTATI DELLA RICERCA 76
6.1. Errori ortografici 81
6.1.1. Scuola elementare 83
6.1.1.1. L'uso di accenti 83
6.1.1.2. L'uso dell'apostrofo 86
6.1.1.3. L'uso della punteggiatura 89
6.1.1.4. La segmentazione delle parole 93
6.1.1.5. L'uso delle consonanti geminate 96
6.1.1.6. L'omissione o l'aggiunta di h 98
6.1.1.7. La scrittura di digrammi e trigrammi 99
6.1.1.8. Lo scambio di fonemi e grafemi 101
6.1.1.9. L'uso delle lettere maiuscole 101
6.1.1.10. Altri errori non riconducibili a una categoria precisa 103

6.1.2. Scuola media superiore 103
6.1.2.1. L'uso di accenti 104
6.1.2.2. L'uso dell'apostrofo 106
6.1.2.3. L'uso della punteggiatura 107
6.1.2.4. La segmentazione delle parole 112
6.1.2.5. L'uso delle consonanti geminate 114
6.1.2.6. L'omissione o l'aggiunta di h 117
6.1.2.7. La scrittura di digrammi e trigrammi 117
6.1.2.8. Lo scambio di fonemi e grafemi 118
6.1.2.9. L'uso delle lettere maiuscole 118
6.2. Errori morfosintattici 118
6.2.1. Scuola elementare 119
6.2.1.1. L'uso di tempi verbali 119
6.2.1.2. L'uso di modi verbali 123
6.2.1.3. L'uso di ausiliari 125
6.2.1.4. L'uso di pronomi 127
6.2.1.5. L'uso di articoli 130
6.2.1.6. L'uso di preposizioni 134
6.2.1.7. L'uso di connettivi 136
6.2.1.8. La forma delle parole 138
6.2.1.9. La concordanza tra parole 139
6.2.1.10. L'ordine delle parole 141
6.2.1.11. La negazione 143
6.2.1.12. L'uso di proposizioni esplicite e implicite 143
6.2.1.13. La costruzione del periodo ipotetico 144
6.2.1.14. La ridondanza 145
6.2.1.15. Il discorso indiretto 145
6.2.1.16. Le costruzioni impersonali 146
6.2.1.17. L'uso della d eufonica 147
6.2.1.18. Altri tipi di errori 147
6.2.2. Scuola media superiore 150
6.2.2.1. L'uso di tempi verbali 150
6.2.2.2. L'uso di modi verbali 152
6.2.2.3. L'uso di ausiliari 154
6.2.2.4. L'uso di pronomi 155
6.2.2.5. L'uso di articoli 157

6.2.2.6. L'uso di preposizioni 160
6.2.2.7. L'uso di connettivi 163
6.2.2.8. La forma delle parole 165
6.2.2.9. La concordanza tra parole 166
6.2.2.10. L'ordine delle parole 169
6.2.2.11. La negazione 171
6.2.2.12. L'uso di proposizioni esplicite e implicite 172
6.2.2.13. La costruzione del periodo ipotetico 173
6.2.2.14. La ridondanza 173
6.2.2.15. Il discorso indiretto 174
6.2.2.16. Le costruzioni impersonali 174
6.2.1.17. L'uso della d eufonica 175
6.2.2.18. L'uso degli aggettivi 175
6.2.2.19. Altri tipi di errori 176
6.3. Errori lessicali 179
6.3.1 Scuola elementare 180
6.3.2. Scuola media superiore 187
6.4. Errori semantici 200
6.4.1. Scuola elementare 201
6.4.2. Scuola media superiore 202
7. RIFLESSIONI GLOTTODIDATTICHE 206
8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE 224
9. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA 232
RIASSUNTO 265
SAŽETAK 267
ABSTRACT 270
ALLEGATI 272
Allegato 1: Questionario per la rilevazione della biografia linguistica 272
Allegato 2: Questionario inviato agli insegnanti 274
Allegato 3: Indice delle immagini, delle tabelle e dei grafici 282
Breve CV dell'autrice 283

PREFAZIONE

La minoranza italiana in Croazia ha lo status di comunità nazionale autoctona ed è molto attiva nel campo della conservazione e della valorizzazione dei propri valori tradizionali, culturali e linguistici. La Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali (negli articoli 7 e 11)[1] assicura a queste ultime, tra le altre cose, il diritto all'educazione e all'istruzione nella loro madrelingua. La comunità italiana in Croazia si avvale di tale diritto per cui al momento in Istria e a Fiume operano 16 gruppi prescolari, 11 scuole elementari (8 classi) e 4 scuole medie superiori (3-4 classi), in cui l'intero processo formativo-didattico viene svolto in lingua italiana secondo il Modello A[2]. Inoltre, a Pakrac[3], nella locale scuola media superiore, si attua il Modello C[4], in cui la programmazione didattica prevede ore di lezione aggiuntive che hanno come fine la promozione della lingua e della cultura italiana.

Nella presente ricerca verranno considerate le scuole che si fondano sul Modello A, nelle quali l'italiano rappresenta la lingua madre e la prima lingua della comunicazione, anche se al di fuori delle strutture scolastiche esso non mantiene tale status, tranne che negli ambienti famigliari e comunitari[5]. Gli alunni che frequentano le scuole in questione arrivano da diversi ambienti linguistici – alcuni in famiglia usano l'italiano (o un suo dialetto), altri, invece, il croato, altri ancora parlano qualche altra lingua – ma a scuola tutti seguono il medesimo programma. È indispensabile, pertanto, capire come gli alunni gestiscano questa complessa situazione, quali siano le maggiori difficoltà che incontrano dal punto di vista linguistico e come potrebbero essere aiutati nel loro superamento. È altrettanto importante capire le pratiche messe in atto dagli insegnanti per far fronte a un ambiente didattico molto diverso da quello descritto nei manuali, ed eventualmente suggerire loro nuove forme didattiche al fine di raggiungere risultati migliori, ovvero di realizzare nel miglior modo possibile gli obiettivi didattici prefissati.

---

1 Cfr. *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*, Narodne novine, nn. 155/02, 47/10, 80/10, 93/11, 93/11.
2 Il Modello A dell'organizzazione didattica prevede che l'intero processo didattico venga svolto nella lingua minoritaria, con l'obbligo di studio del croato. Il numero di ore di lezione della lingua minoritaria e del croato deve essere lo stesso. Cfr. *Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina*, Sezione II.
3 A Pakrac e nei territori adiacenti abita una comunità italiana, emigrata in massima parte dal bellunese e insediatasi in queste zone nella seconda metà del XIX secolo. Per alcuni accenni sulla parlata di queste persone e sull'area stessa, che rappresenta un'isola linguistica a rischio di estinzione, si rimanda a Deželjin 2015.
4 Il Modello C dell'organizzazione didattica prevede lezioni di lingua e cultura minoritaria, in particolare di lingua e letteratura, storia, geografia, musica e arte. Per la realizzazione del programma sono previste cinque ore di lezione alla settimana, mentre il resto del programma didattico viene svolto in croato. Cfr. *Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina*, Sezione II.
5 Si intende delle locali Comunità degli Italiani.

A scuola, tutti i contenuti didattici vengono trasmessi grazie alla lingua: analizzare l'espressione linguistica degli alunni è, quindi, il primo importante passo verso la realizzazione di una pratica didattica migliore e più accurata. La presente ricerca è protesa proprio in questa direzione. Attraverso un approccio qualitativo e grazie all'analisi della produzione scritta degli alunni vengono individuati gli errori linguistici più frequenti, ovvero i livelli linguistici che rappresentano maggiori difficoltà per gli alunni. Successivamente, dopo aver esaminato gli approcci didattici usati dagli insegnanti, nella tesi si propongono alcune linee guida innovative volte alla riduzione degli errori linguistici negli scritti scolastici.

1. INTRODUZIONE

L'insegnamento linguistico e la glottodidattica, quale disciplina che gli fornisce l'apparato teorico, i metodi e le analisi dei processi didattici nonché eventuali soluzioni a problemi, dovrebbero, proprio per il rapporto che li lega, procedere in concomitanza.

L'inevitabile mutamento, rilevato a livello sociale nell'acquisizione di nuovi atteggiamenti, modi di vita ed elementi culturali, induce pure la necessità, nel processo di insegnamento (a tutti i suoi livelli), di un graduale monitoraggio dei cambiamenti e di un conseguente adeguamento all'evoluzione sociale. La glottodidattica viene definita in vari modi e con questo termine si individuano spesso discipline anche diverse tra loro[6], ma nella presente ricerca si seguirà la definizione proposta dalla linguistica italiana che assegna la glottodidattica all'ambito generale dell'educazione linguistica, ovvero di quella branca della linguistica «che si occupa del repertorio linguistico della persona e della società, quindi dell'insegnamento della lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica» (Balboni, 2006: 34), alla quale la glottodidattica fornisce l'apparato scientifico, teorico-pratico.

L'insegnamento della lingua dovrebbe, quindi, essere sempre pensato quale parte integrante di una generale educazione linguistica, soprattutto nella società contemporanea, socialmente e culturalmente molto complessa e variegata. Al giorno d'oggi, tecnologicamente avanzato come mai era successo in passato e virtualmente (iper)collegato, non è più possibile pensare a un qualsiasi tipo di istruzione svincolato dal resto della società e dai suoi mutamenti. Pertanto, anche l'insegnamento scolastico dovrebbe adeguarsi alla situazione attuale e offrire alle nuove generazioni gli strumenti necessari e utili al loro ingresso nel moderno mondo degli adulti. Ogni insegnamento, infatti, «si pone, al di là delle conoscenze e dell'apprendimento che lo fondano e lo motivano, finalità educative e formative» (Vollmer, 2010: 198). L'insegnamento linguistico, quindi, deve docere la *lingua in atto*, e non semplicemente il sistema lingua, e sviluppare la propria didattica principalmente attorno al soggetto che apprende (il discente) piuttosto che basarla sull'oggetto da apprendere (la lingua)[7]. Armellini (2000: 8) ricorda che «in una classe si incontrano orizzonti, valori, concezioni del mondo divergenti: l'insegnamento/apprendimento consiste nel metterli insieme, costruendo cooperativamente un

6 In questa sede non verrà preso in esame il problema riguardante la definizione dei termini in quanto esso esula dal tema, ma la bibliografia al riguardo è ampia. Per una descrizione sintetica dell'evoluzione della disciplina e dei suoi risvolti si vedano ad esempio Balboni 1999 e 2008a.
7 Cfr. Balboni 2008a.

sapere nuovo, nel quale la conoscenza codificata dagli specialisti si lascia interrogare e modificare dai modelli di mondo elaborati dagli studenti». Inoltre, l'insegnante di lingua dovrebbe avere sempre in mente le due diverse abilità (acquisizione e apprendimento) in cui si può sviluppare la competenza linguistica individuale, come descritto da Krashen[8]. Attraverso il processo di *acquisizione* la competenza linguistica si sviluppa in maniera subconscia, ad esempio ascoltando una lingua, leggendo testi scritti in quella lingua e così via. Il processo di *apprendimento* presuppone, invece, una partecipazione consapevole del discente al processo stesso. Secondo Krashen (2013: 1-2), le lingue, ossia le diverse strutture linguistiche – grammaticali, fonologiche, morfologiche, sintattiche, semantiche ecc. – si apprendono seguendo un ordine preciso, "naturale", ma diverso da lingua a lingua. Sarebbe utile, quindi, che gli insegnanti conoscano le tappe principali di acquisizione della lingua che insegnano, a prescindere dal livello al quale la insegnano (se come prima, seconda o come lingua straniera). Non va dimenticato neppure il fatto che è possibile acquisire una lingua solo quando comprendiamo messaggi prodotti in essa, ovvero acquisiamo una lingua quando comprendiamo messaggi contenenti aspetti linguistici (lessico, grammatica) che ancora non abbiamo acquisito, ma per la cui acquisizione siamo "pronti" (Krashen, 2013: 3).

Ogni docente, di qualsiasi materia e disciplina, come ricorda Minardi (2016: 160),

> ha a che fare con la lingua, fa scelte relativamente alle modalità di comunicazione e di interazione in classe che possono favorire o meno la comprensione, trasmette i saperi propri della disciplina con un linguaggio che è anche quello disciplinare.

La lingua, infatti, viene usata per scopi euristici (la scoperta e l'apprendimento di processo) in tutte le materie (Beacco et al., 2016b: 22). Essendo, inoltre, la lingua (o il linguaggio in generale) lo strumento primo per ogni forma di comunicazione interpersonale e veicolo di significati/sensi, nonché un elemento fondamentale nella «scoperta, identificazione e memorizzazione di nuove conoscenze» (Beacco et al., 2016b: 22), risulta evidente il suo valore e la necessità del suo uso corretto, adatto e adeguato a ogni particolare contesto e situazione comunicativa: «la padronanza della lingua è […] importante per la formazione continua, per esercitare i diritti civili fondamentali e per fare un buon uso dei mezzi di comunicazione» (Beacco et al., 2016b: 25). Ogni insegnante deve, quindi, tenere conto della propria responsabilità nei confronti del discente ma anche della lingua che o per mezzo della quale

8 Per una trattazione più dettagliata sull'argomento si vedano ad esempio Krashen 1981, 1982, 2013.

insegna. Questo soprattutto nella società contemporanea, per definizione multiculturale e multilinguistica, in cui, come affermano Scotti Jurić e Štokovac (2011: 20), il compito

> dell'educazione linguistica è formare un'identità equilibrata, aperta all'altro pur rimanendo integra nel suo nucleo centrale, disponibile al confronto e allo scambio, che riconosce non solo il diritto alla diversità e alla specificità di ciascuno, ma anche la ricchezza di questi "mondi differenti". […] Compito della scuola, e in particolare degli insegnanti di lingua, è aprirsi alla diversità delle culture e, attraverso il dialogo e la rilettura dei valori, attivarsi per la convivenza tra le culture, superando il monoculturalismo.

L'insegnamento linguistico si trova ad affrontare un'ulteriore sfida quando si tratta di lingue minoritarie in una certa area geopolitica. Le lingue delle minoranze nazionali/etniche di un determinato territorio non trovano il proprio impiego in tutte le situazioni comunicative quotidiane, ma sono per lo più relegate all'ambiente famigliare e a quello "istituzionale" – legato alle attività delle proprie comunità di appartenenza e dei loro gruppi, associazioni e simili. La pratica di queste lingue nella quotidianità risente, inoltre, dell'influsso dei dialetti (questo, in particolare, è l'aspetto più evidente nell'area istro-quarnerina[9]) e delle diverse varietà sociolinguistiche. Risulta, pertanto, di grande importanza per l'insegnamento della lingua standard il mondo scolastico e didattico in generale.

La realtà socioculturale dell'area istro-quarnerina è da secoli alquanto complessa e multiforme[10]. Vi coesistono, infatti, in maniera più o meno stabile, molte etnie e gruppi nazionali, culture, lingue e dialetti. Come asseriscono Lalli Paćelat e Štokovac (2011: 83), il «punto d'incontro di tale realtà sono i parlanti, le cui pratiche linguistiche e culturali nascono dalle molteplici possibilità di combinazione e intreccio degli idiomi» presenti sul territorio, che fanno del plurilinguismo una caratteristica tipica di quest'area. Pure le scuole che fanno riferimento alla minoranza italiana, un tempo molto più omogenee quanto ad appartenenza nazionale e linguistica, oggi risentono maggiormente di questa "ventata" di multi- o interculturalismo che, come affermano sempre Lalli Paćelat e Štokovac (2011: 85), «si concretizza nel sistema cognitivo del singolo individuo, ma non può e non deve essere un esercizio esclusivamente individuale […] bensì una responsabilità sociale collettiva», di cui sono chiamati a rispondere *in primis* le istituzioni educative:

> Scuole ed università sono pertanto chiamate a rileggere e reinterpretare i contenuti dell'insegnamento, sostituendo a paradigmi etnocentrici di costruzione del sapere nuovi paradigmi interpretativi, attraverso il riesame dei

9 Si veda al riguardo ad esempio Simcic 2012.
10 Per una trattazione più esaustiva sulla questione si rimanda al capitolo 3 della presente tesi.

> processi storici che hanno portato alla costruzione dei saperi, l'analisi dei meccanismi che hanno portato alla loro formazione, delle ragioni che hanno prodotto alcuni immaginari piuttosto che altri (Lalli Paćelat, Štokovac, 2011: 86).

L'insegnante che opera in questa realtà geopolitica non può (o non dovrebbe) prescindere dalla complessità culturale del territorio e dovrebbe sviluppare la propria pratica didattica tenendone ben conto per aiutare i discenti a sviluppare una competenza linguistica e (inter)culturale utile nelle loro interazioni quotidiane, in cui la reciproca conoscenza delle lingue/culture in contatto è di vitale importanza, e per indirizzare «gli apprendenti verso pratiche di riflessione e autoriflessione sulle proprie conoscenze ed abitudini, sulle proprie pratiche linguistiche e culturali» (Lalli Paćelat, Štokovac, 2011: 89). È, infatti, ben nota la necessità di imparare non soltanto la lingua, ma anche la cultura di cui quella lingua è parte integrante, perciò insegnando la lingua solo in maniera tradizionale, cioè per «trasmettere informazioni, a scapito degli impieghi e funzioni di tipo sociale, interpersonale ed espressivo», gli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana potrebbero trovarsi in una situazione svantaggiata, non potendo direttamente prendere parte ai modelli interattivi "italiani", «non essendo direttamente inseriti in una civiltà di lingua e cultura italiana» (Scotti Jurić, 2008: 72).

La regione istro-quarnerina, per la sua particolare situazione socio-linguistico-culturale a cui si è accennato sopra, rappresenta il luogo ideale per svolgere ricerche sui temi legati alla multi- e interculturalità, al bi- e plurilinguismo, nonché per una eventuale successiva sperimentazione pratica dei nuovi approcci (glotto)didattici che potenzialmente potrebbero essere sviluppati a partire dai risultati di tali ricerche. Le istituzioni sono, infatti, chiamate

> ad adottare un disegno didattico e pedagogico sensibile alle problematiche degli individui che sviluppano la propria identità in una situazione di contatto, di diversità, di incontro-scontro linguistico e culturale, facendo leva sulla centralità del soggetto, sui suoi saperi, sulle sue cornici di riferimento, sul modo in cui questi organizza, cognitivamente, conoscenze, convinzioni, emozioni e esperienze legate alla L2/C2 (Lalli Paćelat, Štokovac, 2011: 90)

nonché alla L1 – lingua madre minoritaria in una data area.

Al giorno d'oggi, l'importanza delle competenze linguistiche, comunicative e (inter)culturali si fa sempre più evidente e risulta, pertanto, indispensabile capire i meccanismi psicologici e cognitivi che stanno alla base del loro sviluppo, nonché le forze socioculturali che partecipano alla formazione delle identità, con lo scopo di sfruttare poi queste conoscenze per elaborare approcci didattici, formativi ed educativi volti al loro accrescimento. Ciò può essere

raggiunto mettendo in atto un'educazione interculturale volta all'ottenimento dei seguenti obiettivi:

> la conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali si sono venute costruendo la propria cultura e le altre culture che si incontrano nel corso dell'esperienza; l'elaborazione e il possesso individuale e collettivo di valori su cui fondare i diritti di ciascuno al rispetto della propria storia e alla costruzione di una storia comune; l'interiorizzazione, nel corso degli studi, di conoscenze e di capacità metodologiche che facciano vivere l'intelligenza del confronto e della interazione fra diversi; l'acquisizione di un atteggiamento solidale nei riguardi di ogni persona (Scotti Jurić, 2008: 70).

La questione della competenza linguistica è attualmente all'ordine del giorno tanto dei linguisti quanto dei politici. Si parla spesso, infatti, dell'abbassamento del livello di conoscenza delle lingue nazionali standard a cui si sarebbe giunti in seguito alla semplificazione conseguente all'accelerazione dei ritmi di vita e all'uso massiccio delle nuove tecnologie digitali. L'insegnamento e il sistema scolastico in generale vengono spesso attaccati (sovente a ragione) a causa della loro inefficacia nello sviluppo dell'alfabetizzazione della popolazione (intesa sia nel senso "classico", formale, del termine, ovvero come alfabetismo, sia nella sua accezione di competenza alfabetica funzionale a un determinato scopo). La maggior parte degli studiosi e dei professionisti in questo campo concorda, quindi, sull'assoluta necessità di un ammodernamento (nel senso di adeguamento all'evoluzione sociale in atto) e miglioramento dei processi didattici[11]. Quello di cui, invece, si parla ancora poco è la questione della competenza interculturale – a volte poco valorizzata anche se indispensabile per una pacifica convivenza nel mondo globale e globalizzato. In questo senso il territorio istro-quarnerino viene, giustamente, indicato quale luogo particolarmente adatto per studi del genere nonché esempio di buona pratica della convivenza multiculturale e multilinguistica. Di conseguenza, le scuole della regione istro-quarnerina, e in particolare quelle che fanno riferimento alla Comunità Nazionale Italiana, potrebbero costituire, stando a Scotti Jurić (2008: 72),

> luoghi privilegiati di educazione interculturale aperte alla cooperazione con le realtà culturali, sociali e politiche. Scuole che educano alla relazione, al superamento del pensiero chiuso, irrigidito sui propri schemi, per promuovere il dialogo, valorizzando le differenze in un'ottica di arricchimento reciproco.

11 Si vedano al riguardo, a titolo di esempio: GISCEL 1975 (*Dieci tesi*...); Beccaria 2011; Corrà, Paschetto 2011.

I vantaggi cognitivi derivanti dal conoscere più di una lingua, in tutti i periodi della vita, dall'infanzia all'anzianità, sono ormai un fatto consolidato e confermato da molte ricerche[12]. Le persone bilingui, stando a Paradis (2005: 414), riescono a organizzare le proprie rappresentazioni mentali conformemente ai significati che gli attribuisce ciascuna lingua, mostrano maggiore flessibilità cognitiva, ottengono risultati migliori nelle attività che presuppongono l'attivazione delle competenze metalinguistiche e del pensiero divergente, così come nei test di intelligenza verbale, in quelli che valutano la formazione dei concetti e il ragionamento generale, nonché nella scoperta delle regole sottostanti alla risoluzione dei problemi. Sorace (2011) ricorda, in particolare, che i bambini bilingui sono in grado di riconoscere spontaneamente le strutture linguistiche, di discernere tra forma e significato delle parole, di riuscire meglio nei compiti che richiedono attenzione selettiva, di ignorare informazioni meno importanti, di osservare problemi da diversi punti di vista. Proprio quest'ultima capacità è di cruciale importanza nei rapporti interpersonali, in particolar modo quando si incontrano persone di lingue/culture diverse. Serve, quindi, riflettere sulle parole di Kramsch (1996: 7), quando sostiene che in pratica gli insegnanti insegnano la lingua e la cultura, o la cultura nella lingua, ma non la lingua come cultura, e bisogna cercare, invece, di fare proprio questo. Nelle scuole qui prese in esame gli insegnanti sono avvantaggiati da questo punto di vista perché hanno a che fare con discenti di regola bi- o plurilingui, naturalmente predisposti a osservare il mondo e parlarne per mezzo di codici linguistici diversi. Per sviluppare appieno le loro potenzialità questi necessitano, quindi, di un adeguato approccio pedagogico-didattico, che suggerisca «prospettive, aperture, suggestioni, possibilità» (Beccaria, 2011: 137) e non si limiti alla mera trasmissione di saperi. Beccaria (2011: 140) si auspica che la scuola mostri «agli scolari come una lingua sia lo specchio di una cultura e di una società: [...] che la parola è come l'acqua di fonte, un'acqua che ha in sé i sapori della roccia dalla quale sgorga e dei terreni per i quali è passata [...]». La lingua ci aiuta, quindi, a recuperare il passato, a spiegare il presente e a ipotizzare il futuro.

Come viene sottolineato nella prefazione della *Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* (Beacco et al., 2016b: 3) pubblicata dal Consiglio d'Europa,

> la padronanza della lingua di scolarizzazione è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero

12 L'elenco delle ricerche svolte sarebbe troppo lungo ed esula dai fini del presente lavoro, ma a scopo informativo si vedano: Kroll, De Groot 2005; Martin-Jones et al. 2012; Pavlenko 2014; Garcia et al. 2017; Maher 2017.

> critico. È fondamentale per la partecipazione alla vita delle nostre società democratiche, per l'inclusione e per la coesione sociale.

Ciò vuol dire che di lingua non si dovrebbero occupare soltanto i docenti per i quali essa costituisce la materia di insegnamento, ma tutti i docenti, indipendentemente dalla loro disciplina, perché

> prestare attenzione alla lingua in classe non solo migliorerà le competenze linguistiche specialistiche e generali degli studenti, ma anche consentirà loro di approfondire la comprensione delle discipline e di ampliare il loro apprendimento. […] Acquisendo la lingua di una disciplina e riflettendovi in modo consapevole, tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro formazione, ne domineranno meglio il contenuto e le attività correlate (Beacco et al., 2016b: 6).

E questo è il prerequisito indispensabile per lo sviluppo di una competenza comunicativa generale che permetterà ai discenti di poter prendere parte attivamente e appieno alle future attività personali e professionali. È, pertanto,

> responsabilità degli insegnanti di ogni disciplina familiarizzare tutti gli allievi con le forme di conoscenza, di pensiero e di espressione che potranno essere loro utili nella vita sociale, professionale o pratica, e in particolare con quelle rilevanti per le loro scelte e decisioni personali e nei dibattiti socio-scientifici (Beacco et al., 2016b: 26).

Proprio per questo motivo (e per le questioni esposte precedentemente) si ritiene essere di primaria importanza svolgere ricerche concrete e mirate al miglioramento delle condizioni didattiche nelle scuole. Si può avvicinare, così, il sistema scientifico alla pratica didattica (e in generale alle questioni di vita quotidiana). Nel caso della presente ricerca sono state scelte le scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia, nelle quali si è voluto indagare lo stato della lingua (scritta) degli alunni, ossia descrivere sommariamente le principali problematiche linguistiche, rilevate attraverso l'analisi degli errori ed emerse dai temi scritti in classe durante le ore di Lingua (e letteratura) italiana[13]. Gli errori analizzati non vogliono assolutamente, come viene più volte ribadito in questa tesi, servire da criterio di giudizio, ma sono visti come un punto di partenza per lo sviluppo di approcci metodologici più adatti e mirati, basati sui dati, e per la messa a punto di altri tipi di ricerche linguistiche.

L'ipotesi di partenza della presente ricerca (veicolata anche da alcune riflessioni personali emerse durante le conversazioni con diversi insegnanti delle scuole con lingua

13 La materia "Lingua italiana" si insegna nelle scuole elementari, mentre il suo equivalente nelle scuole medie superiori si chiama "Lingua e letteratura italiana".

d'insegnamento italiana in Croazia) è stata che nel processo di apprendimento di una lingua su questa vengano trasferite certe forme e strutture della lingua materna, della lingua dell'ambiente sociale o di un'altra lingua usata quotidianamente o con la quale si è a contatto[14]. In un primo momento, attraverso la ricerca si voleva, quindi, verificare l'esistenza o meno dei transfer[15] linguistici che generano interferenze, ma si è visto, poi, che mancavano dati precedenti sulla lingua degli alunni di queste scuole, ossia ricerche più generali sullo stato della lingua degli stessi. Per verificare la prima ipotesi sarebbe stato necessario, quindi, sia analizzare gli errori dal punto di vista linguistico sia svolgere analisi che coinvolgano anche la sfera psico-cognitiva (come suggerisce, tra gli altri, Meisel 2011), per cercare le possibili ragioni sottostanti all'occorrenza di determinati errori, il che non era realizzabile nei termini e nelle modalità a disposizione per svolgere la ricerca. Si è deciso, pertanto, di concentrarsi sul primo passo, sperando che in futuro si riesca ad andare più in profondità dell'argomento.

Dopo una breve presentazione (nel secondo capitolo) dello scopo e dello svolgimento della ricerca, dei materiali e della metodologia usati, nel terzo capitolo si riflette brevemente sulla situazione sociopolitica, linguistica, culturale, anche dal punto di vista storico, del territorio in cui è stata condotta la ricerca, cioè dell'area istro-quarnerina appartenente alla Croazia. Si prosegue poi, nel quarto capitolo, con l'esposizione di alcuni principi fondamentali della glottodidattica, con particolare riferimento alla situazione attuale. Il quinto capitolo, invece, elabora dal punto di vista teorico il concetto di errore, la sua definizione e l'applicazione dell'analisi degli errori alla pratica didattica. A seguire, il sesto capitolo, in cui vengono presentati dati concreti, esempi di errori rilevati negli scritti degli alunni, suddivisi in quattro principali categorie: errori ortografici, morfosintattici, lessicali e semantici. La tesi si conclude con il settimo capitolo, in cui si riflette sull'analisi svolta e vengono proposte alcune linee guida da seguire per cercare di ovviare all'occorrenza di determinate tipologie di errore, e l'ottavo capitolo in cui si tiranno le somme di quanto detto e riscontrato nella presente ricerca.

14 Per un excursus riassuntivo sul tema, a titolo esemplificativo, si vedano: Weinreich 1974; Dulay, Burt, Krashen, 1982; Thomason, Kaufmann 1988; Gass, Selinker 1994; Kroll, De Groot 2005; James 2013.

15 In maniera generica e sintetica, si può definire il concetto di *transfer*, con Odlin (1989: 27), come influsso risultante dalle somiglianze e differenze tra la lingua che si apprende e qualsiasi altra lingua acquisita (forse in maniera imperfetta) in precedenza. Per una trattazione più dettagliata si rimanda, tra gli altri, a Odlin 1989 e a Jarvis e Pavlenko 2008.

2. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

In Croazia l'italiano viene studiato sia come lingua straniera (LS) sia come prima lingua, lingua madre (L1), nelle istituzioni che svolgono l'insegnamento in italiano seguendo il Modello A dell'organizzazione didattica. È, inoltre, presente quale lingua dell'ambiente nei territori di insediamento storico della componente italiana della popolazione, soprattutto nell'Istria e nel Quarnero. La presente ricerca si è svolta nel periodo tra il 2017 e il 2020 e ha coinvolto le scuole elementari e medie superiori dell'Istria e di Fiume che, in tutte le fasi del processo didattico, usano la lingua italiana.

2.1. Lo scopo della ricerca

Con la presente ricerca si è voluto comprendere quali livelli linguistici risultano essere i più problematici per gli alunni che vivono in un contesto plurilingue come quello istro-quarnerino, descrivere gli errori più frequenti e, prendendo spunto anche dai metodi didattici adottati dagli insegnanti coinvolti nella ricerca, indicare alcuni possibili approcci che potrebbero facilitare il processo di apprendimento linguistico e rimuovere o diminuire l'occorrenza degli errori. Solo sporadicamente, in base al confronto con le autobiografie linguistiche compilate dagli alunni, si fanno ipotesi su possibili interferenze da altre lingue, nei casi in cui le produzioni linguistiche sembrano traduzioni letterali da un'altra lingua o trasposizioni dirette del materiale linguistico. Per contro, in altri casi si è preferito non definire né categorizzare possibili transfer linguistici anche laddove questi ultimi si potrebbero inferire di primo acchito, ma per confermarli servirebbero ulteriori approfondimenti. Nella ricerca si è voluto, altresì, verificare se certi livelli linguistici risultano di regola problematici, ovvero se ricorrono in tutte le classi, e se certe tipologie di errori vengono commesse con frequenza tanto all'inizio quanto alla fine del percorso scolastico e, quindi, persistono nel tempo nonostante lo studio.

2.2. Svolgimento della ricerca

Per poter dare inizio alla ricerca sul campo vera e propria è stato necessario raccogliere dati sulle scuole e sugli insegnanti potenzialmente adatti ai fini della stessa, ovvero è stato indispensabile conoscere le situazioni e i soggetti concreti. Si è passato poi alla creazione dei

questionari (Allegato 1), atti a sondare i retroterra linguistici degli alunni, nonché a una ricerca approfondita e sistematica sulle ipotesi, più o meno recenti, sulle teorie e sulle conclusioni vicine al tema affrontato, e cioè all'analisi degli errori con riferimento particolare alla sua applicazione pratica nella didattica.

Nella prima fase della ricerca sono state contattate tutte le scuole con lingua d'insegnamento italiana della zona, di cui quattro scuole elementari e due medie superiori hanno accettato di collaborare al progetto. In seguito all'ottenimento dei consensi scritti per la partecipazione alla ricerca, firmati dalle scuole stesse e dai genitori degli alunni delle classi coinvolte, si è provveduto a distribuire agli alunni dei questionari con l'obiettivo di verificare le loro biografie linguistiche, i loro retroterra linguistici, ovvero le lingue che utilizzano maggiormente nella comunicazione quotidiana. Nella fase successiva sono stati raccolti testi scritti in classe, durante le ore di italiano, da questi stessi alunni (uno o due testi per alunno, in base alle disponibilità e possibilità degli insegnanti). Sono stati, inoltre, distribuiti dei questionari (Allegato 2) agli insegnanti delle classi prese in esame al fine di verificare le tecniche e le strategie didattiche che mettono in atto per far fronte alla situazione particolare in cui si trovano a insegnare. Per garantire l'anonimato, tutti gli alunni e gli insegnanti sono stati contrassegnati con sigle: in un caso la sigla è stata assegnata direttamente da una delle insegnanti coinvolte, in altri dall'autrice della presente ricerca[16].

Sui testi raccolti sono state condotte delle analisi riguardanti l'individuazione degli errori e la determinazione di caratteristiche stilistiche particolari. In base a questi dati e a quelli raccolti mediante i questionari, nei capitoli seguenti vengono descritte le problematiche principali riscontrate nei testi e vengono avanzate alcune soluzioni didattiche per ovviare alle stesse. In seguito alla conclusione della ricerca stessa, ma al di fuori dei fini della presente tesi, si prevede la creazione di un *learner corpus* a partire dai testi raccolti, che potrà essere liberamente consultato per usi didattici o di ricerca.

2.3. Materiali e metodologia di ricerca

Gli alunni che hanno accettato di partecipare alla ricerca sono in tutto 156: 91 alunni delle scuole elementari (30 della quinta, 18 della sesta, 15 della settima e 28 dell'ottava classe)

16 Le sigle hanno un valore per chi scrive, perché aiutano a identificare la scuola/classe, ma non sono rilevanti per altri motivi, quindi non verranno spiegate ulteriormente per garantire l'anonimato agli alunni coinvolti.

e 65 alunni delle scuole medie superiori (24 della prima, 7 della terza e 34 della quarta classe). Di questi, non tutti, però, hanno compilato i questionari inerenti all'autobiografia linguistica. Pertanto, non è stato sempre possibile operare dei confronti tra gli errori commessi e le lingue parlate o conosciute dagli alunni.

Sono stati analizzati in totale 199 testi scritti dagli alunni durante le ore di italiano su un tema a scelta tra quelli proposti dagli insegnanti. È stato scelto questo tipo di materiale perché rappresenta il risultato diretto della competenza linguistica scritta degli alunni. Gli errori riscontrati negli scritti sono stati classificati in quattro categorie principali: errori di tipo ortografico, morfosintattico, lessicale e semantico.

Gli insegnanti, invece, hanno compilato un questionario avente lo scopo di rilevare le tecniche e le strategie in uso dagli stessi nella pratica didattica quotidiana nonché i loro approcci alla correzione degli errori. Hanno risposto al questionario cinque insegnanti delle scuole che hanno aderito alla presente ricerca, quattro delle quali insegnano in una scuola elementare e una in una scuola media superiore, tutte con una pluriennale esperienza didattica (da 15 a 40 anni) nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana.

L'analisi dei materiali è stata eseguita mediante un approccio qualitativo volto a descrivere, su un campione scelto, la situazione linguistica concreta sul campo, ovvero le caratteristiche della lingua scritta degli alunni che hanno partecipato alla ricerca. Si è partiti dall'affermazione di Milat (2005: 21), secondo il quale la pratica, cioè l'esperienza umana, costituisce la fonte del sapere ed è la base della scienza, e quest'ultima rappresenta l'acquisizione di nuove informazioni e di nuove conoscenze tramite la ricerca di collegamenti tra fatti già noti o la scoperta di nuovi mediante l'uso di procedimenti di ricerca che portano, infine, all'ampliamento dello scibile (Milat, 2005: 57-58). Si è fatto riferimento pure alla constatazione di Corder (1967: 169) che riprende la tesi di Von Humboldt secondo la quale non è possibile insegnare davvero una lingua ma solo creare le condizioni in cui quest'ultima si svilupperà spontaneamente a modo suo. È di fondamentale importanza, perciò, capire quali tipi di errore si verificano con più frequenza nelle varie fasi dell'apprendimento delle lingue standard e successivamente indagarne le possibili cause, al fine di comprendere meglio il processo stesso di apprendimento linguistico. Indicando i diversi errori ai protagonisti del processo didattico, nella fattispecie i docenti, si vuole cercare di contribuire alla creazione delle condizioni ottimali per lo sviluppo linguistico. Si è fatto proprio in questa sede il ragionamento di Parisi relativamente alle condizioni che devono essere soddisfatte se si vuole rinnovare e

migliorare l'insegnamento linguistico. Lo studioso, ripreso da Lo Duca (2013: 167), afferma che la prima condizione che dovrebbe essere soddisfatta è che

> vi sia una ricerca scientifica adeguata, che elabori modelli sistematici e coerenti e strumenti di analisi capaci di cogliere i meccanismi del linguaggio nella loro complessità e varietà. La seconda è che questa ricerca scientifica si misuri con i problemi reali della pedagogia linguistica, esponendo a questa verifica i suoi modelli e i suoi strumenti di analisi. Solo se queste due condizioni saranno soddisfatte e se la ricerca troverà appropriati canali di collegamento con il mondo della scuola, sarà possibile realizzare una *pedagogia linguistica razionale*, cioè una pedagogia in cui l'insegnante conosce scientificamente e sistematicamente la reale natura delle abilità che vuole far crescere nei ragazzi e degli strumenti didattici che adopera a questo fine.

Si è voluto, quindi, offrire agli insegnanti uno sguardo più distaccato sulla realtà linguistica di classe, ovvero sulle problematiche generali individuate, e dar loro, in questo modo, un punto di riferimento da cui partire per elaborare ulteriori riflessioni e verificare concretamente nei singoli contesti scolastici quanto emerso dalla presente ricerca, per convalidare o respingere le proposte avanzate, non per accettarle a priori acriticamente.

Gli errori linguistici individuati nei testi raccolti sono stati classificati come ortografici, morfosintattici, lessicali e semantici e all'interno di queste sono state individuate ulteriori sottocategorie[17]. Si è poi provveduto ad analizzare qualitativamente i risultati. Le tabelle e i grafici che introducono l'analisi stessa o corredano alcune osservazioni presenti nella tesi servono ad esplicitare meglio i dati, a renderli più intuibili, a rappresentare visivamente alcuni rapporti quantitativi e le occorrenze delle diverse categorie di errori. A conclusione della tesi, vengono presentate alcune riflessioni in merito ai risultati stessi e alla pratica glottodidattica, prendendo in considerazione le risposte degli insegnanti ottenute dai questionari e le opinioni di altri ricercatori.

17 Per maggiori dettagli si rimanda al capitolo 6.

3. CENNI STORICI SULL'USO DELL'ITALIANO IN CROAZIA

3.1. Considerazioni preliminari

Le scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia rappresentano contesti particolari per quanto concerne sia la didattica sia la loro realtà sociale sia le cornici storiche attraverso le quali si sono sviluppate. La realtà socioculturale dell'area istro-quarnerina è da secoli composita e multiforme e, come sostiene Ursini (2012: 7), «la sua complessa storia politica ha visto il succedersi di predomini esogeni, territorialmente lontani, e la dipendenza dall'esterno ne ha accentuato la marginalità». Scotti Jurić (2010: 374) definisce il territorio in questione come un

> *essere tra*, uno stare al confine oppure *sul* confine di qualcosa, in maniera perenne. In questa terra infatti, la storia ha provveduto a spostare confini, popoli, torti e ragioni, quasi a sottolinearne il ruolo centrale, un nucleo definito a più riprese "laboratorio politico" dai mass-mediologi e politologi moderni, a ribadire che qui si è già vissuto ciò che sarebbe accaduto successivamente e probabilmente dovrà ancora accadere altrove.

La Storia, in generale, viene interpretata e filtrata attraverso gli occhi e le opinioni di chi la racconta. Per quanto uno voglia e si impegni a essere imparziale e obiettivo, sia la lontananza da che la vicinanza agli eventi narrati possono influire, in varie maniere, sulla decodifica dei fatti. Perché, in ogni caso, si tratta sempre di interpretazioni. La realtà storica non va confusa con la semplice catalogazione di dati o registrazione di voci, ma fa parte di un immaginario storico-culturale rappresentato e definito da documenti che sono parte inscindibile di un contesto ben più ampio e complesso. Questo dovrebbe essere sempre preso in considerazione e messo in relazione con i protagonisti e gli eventi sia di piccola sia di grande portata, a prescindere da possibili punti di vista personali o collettivi/nazionali. Come ricordano Ivetic e Radossi nell'introduzione alla monografia *Istria nel tempo* (Ivetic, 2006: 12):

> I mondi che non ci sono più, se compresi appieno per quello che sono stati, valorizzano comunque con le loro testimonianze un territorio, oppure la cultura contemporanea di una popolazione; così la dimensione storica, che non è mai statica in quanto cambia costantemente la nostra maturità di percezione, diventa un elemento che accompagna il nostro essere contemporaneo, senza particolari pretese, proprio perché imprescindibile.

L'interpretazione della dimensione storica avviene, però, quasi sempre in riferimento alle storiografie nazionali, tanto più nel caso dell'area istro-quarnerina, da sempre contesa da diversi poteri. Infatti, come sostiene Simcic (2012: 21),

> un qualsiasi studio, non solo di taglio storico, che si trovi a dover parlare dell'Istria, deve attuare un'operazione continua di selezione per "secernere il grano dal loglio" [...], non solo per la molteplicità di visioni, teorie e posizioni esistenti, più o meno manifeste, ma anche per l'enorme quantità di bibliografia esistente.

In questa sede non verrà discussa e trattata la questione storica e politica dell'Adriatico orientale[18], «regione che è anche in sé un confine» (Ivetic, 2007: 161), cioè non verranno presentati dati storiografici con lo scopo di indagare il passato del territorio in esame (l'odierna area costiera croata, ovvero le regioni storiche dell'Istria e del Quarnero), bensì verrà data una sintetica presentazione della situazione (passata e presente) della zona[19], tutt'altro che semplice e lineare, con l'obiettivo di chiarire a grandi linee il contesto extralinguistico che ha contribuito alla formazione della realtà linguistica attuale nella quale sono inserite le scuole prese in esame. Come sottolineato da Darovec (1993: 9), le stesse caratteristiche geografiche dell'Istria sarebbero «la causa delle differenze culturali, etniche e sociali che in questa penisola quasi esotica si sono formate e ancora si stanno formando in una commistione di elementi di varia provenienza, dal mondo alpino a quello mediterraneo».

Non è facile nemmeno delimitare in maniera univoca il territorio considerato – l'Adriatico – definito da Ivetic (2014: 17) «un Mediterraneo nel Mediterraneo per la sua complessità e la sua storia variegata, un mare omogeneo nella sua forma […] e complesso nelle sue stratificazioni culturali», che attualmente lambisce le coste di sette stati nazionali: Italia, Slovenia, Croazia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro, Albania e, per una piccolissima parte, Grecia. Di questi, soltanto uno – l'Italia – vanta l'intera sua parte occidentale, mentre quella orientale viene divisa tra gli altri Paesi. L'Adriatico orientale, termine venuto alla ribalta tra gli studiosi soprattutto a partire dalla dissoluzione della Jugoslavia, racchiude in sé le diversità dei vari popoli che lo abitano – antichi e attuali – e delle loro rispettive culture. Ivetic (2014: 18) mette in guardia su un aspetto importante:

18 Per dati storici precisi e la loro interpretazione si rimanda, tra gli altri, a: Kobler 1896; Susmel 1919; Gigante 1928; Bratulić 1954; Peruško 1968; Darovec 1993; Benussi 1997 (1924); Budicin 1998; Dukovski 2004; Ivetic 2006, 2007, 2014; Rumici 2012; Stelli 2017.
19 Per la stesura del presente sottocapitolo si sono seguiti in massima parte i volumi di Ivetic (2006 e 2014) che descrivono in maniera generale la storia del territorio trattato.

> Quando si parla di storia adriatica, prevalgono le visioni e le delimitazioni in senso nazionale, che si appellano all'oggi, alle situazioni politiche e statali contemporanee. Secondo siffatti esclusivismi interpretativi, gli Stati nazionali odierni come se possedessero la sovranità sul passato dei territori adriatici di loro pertinenza.[20]

E già Benussi (1997 (1924): 24) nei primi decenni del Novecento ricordava che sarebbe sbagliato pensare al mare come a un qualcosa che *divide*: il mare avvicina e unisce le terre. L'Adriatico – *il mare dell'intimità* per Matvejević (1991: 22) – così come l'intero Mediterraneo, è infatti sempre stato un concetto e un territorio transnazionale, composito, che univa e unisce ancora le diversità particolari in un insieme eterogeneo ma ben amalgamato, in cui la multiculturalità era di casa e vissuta quotidianamente molto prima della propagazione e dell'(ab)uso politico moderno del termine. Pur circoscrivendo l'interesse di questa tesi al territorio dell'Istria e di Fiume, non si può assolutamente prescindere dal considerare l'area in tutta la sua vastità: in essa, infatti, il concorso di forze storiche, sociali, economiche, politiche si è manifestato e si manifesta indipendentemente dalla delimitazione progressiva dei nuovi confini. L'area ha visto così, nei secoli, il predominio di diverse etnie, credi religiosi, poteri economico-politici, che mutavano continuamente i confini statali e contribuivano a plasmare la cultura adriatico-orientale.

3.2. Il contesto storico e socioculturale

Una delle distinzioni spesso messe in rilievo nei contributi che trattano argomenti relativi all'Adriatico orientale è quella della *romanità* e della *slavità* del territorio. Si tratta di «un fatto inizialmente etnico quanto politico che ha marcato le differenze tra le comunità urbane, romanze, e i contadi e l'entroterra, slavi» (Ivetic, 2014: 37). Dal punto di vista prettamente etnico-storico, i primi insediamenti umani nella zona istriana e dalmata, a quanto risulta dai documenti storiografici, risalgono a circa un milione di anni fa, ma il territorio alto adriatico come lo conosciamo oggi si formò alla fine dell'ultima glaciazione, circa 12.000-10.000 anni fa, quando le comunità ivi insediate iniziarono a legarsi maggiormente a un territorio fisso. Il periodo del neolitico è segnato dalle immigrazioni di popolazioni provenienti dal Mediterraneo meridionale e dal continente. Già in quel tempo si assiste alla formazione di un *melting pot* di culture: le popolazioni autoctone e le nuove arrivate, vivendo in simbiosi, si

20 Si confronti il testo citato anche per maggiori informazioni sulla suddivisione del territorio, i suoi limiti geografico-storici e la sua estensione.

scambiano elementi culturali producendo un nuovo tipo di cultura, che si ritiene essere alla base di quelle che successivamente verranno indicate come comunità illiriche[21]. Una nuova ondata di migrazioni cospicue (dall'area danubiana) avviene attorno al XII-XI secolo a.C. Anche in questo caso si forma un amalgama di culture, poi trasmesso in maniera unitaria alle nuove generazioni. L'età cosiddetta *illirica*[22] si consolida nel IX-VIII secolo a.C. e dura fino al II secolo a.C. Gli Istri (insediati nella penisola istriana) e i Liburni (insediati nelle coste e isole tra l'Istria orientale e l'odierna Zara fino al fiume Cherca) si differenziavano dalle altre popolazioni illiriche sia culturalmente che linguisticamente: la loro parlata era più simile al veneto[23]. A partire dall'VIII secolo a.C. varie fonti attestano la presenza greca sul territorio, che si consolidò, però, in forma di colonie ed empori, nel IV secolo a.C., tranne che nella parte nord-orientale dell'Adriatico in cui dominavano Istri e Liburni. La convivenza tra gli Illiri e i Greci non fu pacifica e per certi versi determinò la nascita della pirateria, quale principale ramo economico delle popolazioni locali (Istri, Liburni, Dalmati e Ardiei), intensificatasi ulteriormente in seguito alle pretese espansionistiche di Roma. Le popolazioni illiriche dovettero, quindi, adattarsi alla nuova situazione politica e divennero una sorta di «mediatrici tra il continente illirico e la civiltà greco-romana» (Ivetic, 2014: 49). I Romani, infatti, iniziavano a volgere sempre più i propri interessi verso la Grecia, e l'Adriatico – *Mare superum* (Ivetic, 2007: 165) – divenne la principale via verso l'attuazione di questo progetto di conquista: era necessario impossessarsi della sua parte orientale in quanto punto strategico. Le spedizioni militari rivolte contro le comunità illiriche iniziarono nel II secolo a.C. e continuarono fino alla conquista definitiva del territorio. Dapprima, l'autorità esercitata non fu totale né la romanizzazione fu intensa perché queste aree servivano ai Romani principalmente come punti sicuri per la navigazione e il transito. La romanizzazione vera e propria iniziò con Giulio Cesare e continuò con il suo successore, Ottaviano Augusto.

Il I secolo d.C. fu caratterizzato dall'urbanizzazione del territorio e dal forte sviluppo soprattutto delle città costiere a forte predominanza latina, a differenza dell'entroterra di stampo tipicamente illirico, piuttosto restio ad accettare la nuova cultura e la lingua latina. Si venne così a formare, già nei secoli I-III d.C., la caratteristica «dicotomia linguistica e culturale tra la costa e l'interno, […] che si sarebbe protratta sotto forma del dualismo slavità-latinità per molti

21 I primi gruppi proto-illirici si formarono probabilmente intorno al II millennio a.C.
22 Il termine si riscontra nelle fonti greche e romane e denota le popolazioni che vissero nella parte orientale dell'Adriatico. Si annoverano tra le popolazioni illiriche: Carni, Istri, Liburni, Giapodi, Dalmati, Ardiei, Autariati, Daorsi, Pierei, Enchei, Labeati, Diocleati, Pirusti, Partini, Taulanti.
23 Cfr. Ivetic, 2014: 47.

secoli dopo il tramonto di Roma imperiale» (Ivetic, 2014: 55). Anche tra le parti alta, media e bassa dell'Adriatico orientale vi erano, però, notevoli differenze per quanto concerne l'amministrazione, l'economia e l'aspetto sociale: l'Istria veniva concepita quale diretto collegamento territoriale con la *Venetia*, con la quale formava un blocco unico, e rappresentava un importante collegamento con il resto del continente, mentre la Dalmazia (*Illirico* all'epoca) e l'*Epiro* erano considerati propaggini "esterne", importanti soprattutto come zone di frontiera. Quest'ultimo, in particolare, si mostrò piuttosto chiuso all'influsso romano e non si adattò particolarmente alla nuova situazione, a differenza dell'Illirico che comunque accettò la dominazione romana tanto che alcuni importanti imperatori romani furono nativi di questa zona. A partire dal II secolo iniziò l'espansione del cristianesimo nell'Adriatico orientale. A seguito della caduta dell'Impero Romano d'Occidente questi territori furono annessi alla sua controparte Orientale, sotto la cui giurisdizione rimasero per parecchi secoli.

Il Medioevo adriatico-orientale «convenzionalmente si fa decorrere dal VI secolo» (Ivetic, 2014: 59), a partire dalla discesa delle popolazioni slave e avare che cambiarono profondamente la situazione demografica della zona. A seguito dei cruenti scontri, le popolazioni romane cercarono la salvezza sulle isole e penisole, dapprima non toccate dalle incursioni slave. Le popolazioni immigrate iniziarono a organizzarsi nelle cosiddette *sclavinie* e a partire dall'VIII secolo accettarono l'autorità bizantina. Rimane però tuttora incerta, frammentaria ed esigua la documentazione storica riguardante questo periodo (circa fino all'VIII secolo), soggetto quindi a ipotesi diverse per spiegarne l'evoluzione. Dalla seconda metà del VII secolo iniziarono le conquiste dei Franchi e la situazione geopolitica cominciò a cambiare radicalmente. In seguito a diversi scontri, la pace di Aquisgrana (812) portò nuovamente un certo equilibrio, seppur provocando una nuova riorganizzazione amministrativa: l'Istria, la Liburnia (il territorio che comprende all'incirca l'odierno Litorale croato) e la parte continentale della Dalmazia passarono al regno carolingio, mentre le lagune venete e le città portuali dalmate rimasero bizantine. Ciò intensificò l'attività marittima tra Venezia e la costa dalmata, unite dallo stesso potere politico, mentre si fece sempre più incombente la presenza di due nuovi nemici marini: i Saraceni e gli Slavi (Narentani e Croati). L'Istria seguì un percorso diverso: sempre ai margini dell'impero carolingio, ma importante punto strategico di confine, verso la fine del IX secolo passò nelle mani delle dinastie germaniche e vi rimase fino all'XI secolo in cui si presenta nella forma del margraviato. In questo periodo vennero riallacciati i suoi rapporti con Venezia, sia nel campo militare che

economico: poco alla volta, i Venetici riuscirono a conquistarsi la sovranità reale (militare e commerciale) su tutto l'Adriatico. L'Istria riconobbe da subito la potenza veneziana e vi si adeguò, Fiume cercò sempre di mantenersi quanto più autonoma, mentre la Dalmazia si volse da principio verso il regno dei Croati. Le varie potenze furono ben consce dell'importanza di avere in proprio possesso la costa dalmata che divenne, quindi, luogo di pretese e, di conseguenza, di scontri tra Venezia, Croazia, Ungheria, Bisanzio. Nel XIII secolo, Venezia ebbe la meglio sugli altri e divenne sovrana su tutto il territorio adriatico orientale, dall'Istria a Ragusa. A partire da questo periodo, si attesta la diffusione di quello che Bidwell (1967) chiama *veneziano coloniale* e Folena (1968-1970) *veneziano de là da mar*, «una sorta di lingua mista di base veneziana con elementi regionali italiani e con la presenza, diversamente accentuata, di tratti slavi, arabi, francesi, bizantini» (Trifone, 2007: 282), ma «interessanti indicazioni lessicali nei documenti latini consentono di ipotizzare che il tipo linguistico veneziano cominci a radicarsi sull'opposta sponda dell'Adriatico fin dai sec. IX e X» (Ursini, 2012: 10).

Il periodo tardo medievale fu caratterizzato dall'assenza di un centro unitario di potere e dalla suddivisione in signorie e feudi, il che facilitò l'arrivo di nuovi conquistatori: Turchi ottomani dal sud e Asburgici dal nord. Questi ultimi divennero padroni dell'entroterra istriano nel XIV secolo e lo mantennero in proprio possesso fino al 1918. L'area dalmata andò incontro a una situazione molto più complessa e fu soggetta a diversi domini, fino al XIV secolo quando Venezia dovette cedere tutti i suoi possedimenti (dalla punta dell'Istria all'Egeo) all'Ungheria. Non accettando, comunque, questa nuova situazione sfavorevole, i Venetici riuscirono, nei successivi cento anni circa, a riacquistare i diritti sui territori persi, istriani e dalmati. Il XV secolo, infatti, sarà il secolo «della definitiva affermazione di Venezia sull'Adriatico orientale: […] l'Adriatico era una grande strada e le città dell'Adriatico orientale erano i sobborghi di Venezia, come in un'unica dimensione urbana» (Ivetic, 2014: 83). Fiume[24], d'altro canto, nei secoli precedenti e successivi rivendicò in varie maniere la propria autonomia[25] e «non fu mai

24 La storia di Fiume e del territorio circostante si discosta in molti punti, quanto alle forze politiche al potere, da quella dell'Istria e della Dalmazia, ma le questioni culturali, linguistiche, sociali, economiche sono per certi versi comunque legate a quelle dell'Adriatico orientale visto nel suo complesso. Non verranno, pertanto, descritte le peculiarità di Fiume, in quanto non pertinenti allo scopo di questo capitolo. Per maggiori informazioni e dati concreti relativi al suo sviluppo nei vari periodi storici si rimanda, tra gli altri, a: Kobler 1896, Susmel 1919, Gigante 1928; Stelli 2017.

25 Il 29 luglio 1530 Ferdinando I d'Asburgo firma gli *Statuti* della città di Fiume, l'atto che si ritiene costituisca «la base storica di quella autonomia municipale a cui nei secoli successivi i Fiumani si richiameranno costantemente di fronte ai tentativi di limitarla o metterla in questione» (Stelli, 2017: 51). Le norme stabilite da questo documento, con alcune modifiche, furono in vigore fino agli inizi del XIX secolo. In particolare, nel 1719 Fiume divenne porto franco e nel 1779 Maria Teresa d'Austria, con un Diploma, stabilì che la città venisse considerata «corpo separato, unito [direttamente, non tramite la Croazia] alla sacra corona del regno d'Ungheria»

soggetta in modo duraturo alla Serenissima» (Stelli, 2017: 17), anzi in alcuni periodi fu ritenuta nemica di quest'ultima, ma ne subì comunque l'influenza linguistica, culturale, sociale ed economica. Gli antagonisti politici di Venezia furono gli Asburgo, gli Ottomani e il regno di Ungheria-Croazia. Il fiume Eneo o Fiumara (Rječina in croato), che passa per Fiume, costituiva, già dal Medioevo, «una linea divisoria tra la città quarnerina e le altre realtà presenti ad est [...], una sorta di "frontiera" ovviamente permeabile ai vari influssi etnici, linguistici e culturali» (Stelli, 2017: 19). Questi sono i secoli delle grandi migrazioni delle popolazioni e del loro conseguente mescolarsi, nonché della nascita di una nuova *koinè* linguistica – quella croata/serba, che va ad aggiungersi a quella veneta. Una parte delle migrazioni segue pure il percorso che va dalla costa orientale a quella occidentale adriatica. In questo periodo (XV-XVI secolo), infatti, si costituisce il nucleo di quella che attualmente è la più caratteristica minoranza linguistica croata in Italia, presente nel Molise.

La storia moderna dell'Adriatico orientale, spiega Ivetic (2014: 88), «è la storia del limes veneziano, della Repubblica di Ragusa, degli sbocchi marittimi degli Asburgo e dei domini ottomani, dalla Croazia all'Albania». Il territorio fu segnato da ricorrenti battaglie tra i contendenti – Venezia, Asburgo, Ottomani – per il predominio ora sulle città, ora sulle isole, ora sull'entroterra. Ciò provocò continue migrazioni delle popolazioni segnando ogni volta la riorganizzazione demografica del territorio. Un periodo di pace e stabilità, caratterizzato dallo sviluppo economico, da una ripresa demografica e, soprattutto, da intensi scambi culturali tra l'Istria e la Dalmazia, lo si ebbe nel XVIII secolo. Dopo il crollo della Serenissima, avvenuto nel 1797, questi territori furono dapprima ceduti agli Asburgo per passare poi alla giurisdizione napoleonica e infine di nuovo a quella asburgica, che si mantenne fino agli inizi del XX secolo e fu caratterizzata da una presenza più concreta e tangibile dell'apparato burocratico e politico, maggiormente coinvolto nella vita sociale quotidiana. Pure questa fase storica fu segnata da continue rivendicazioni territoriali da parte delle entità confinanti con la zona: Fiume divenne nel 1867 lo sbocco sul mare di Budapest, in Istria e Dalmazia si formarono partiti politici incentrati sulla "nazionalità" – italiani, croati, sloveni, serbi, nonché autonomisti e popolari. In particolar modo, a causa di una netta maggioranza demografica nel territorio osservato complessivamente, anche se questa non fu rilevata in molte città (tra le quali neppure a Fiume), finì per prevalere la parte slava. Sul fronte delle classi sociali la nobiltà perse il proprio potere

(Stelli, 2017: 91). Questo diritto fu riconfermato nel 1872 con l'approvazione dello *Statuto della libera città di Fiume e del suo distretto*. In questo periodo la città era caratterizzata da una singolare «coesistenza di italianità linguistico-culturale e lealismo politico ungherese» (Stelli, 2017: 153).

e all'alba del XX secolo una borghesia adriatica orientale, bi- o trilingue, prese il sopravvento tanto nella vita politica quanto in quella pubblica, «una borghesia nazionalista e cosmopolita, allo stesso tempo. Pronta a puntare sul progetto nazionale, italiano o jugoslavo, a seconda delle circostanze» (Ivetic, 2014: 108).

La Grande Guerra vide l'Adriatico come luogo di contrapposizioni navali e la sua parte orientale contesa tra l'Impero Austro-Ungarico, l'Italia e una potenziale Jugoslavia guidata dai Serbi – potenze che, nelle loro diverse forme e denominazioni politiche, si spartivano il territorio nei vari anni del primo Novecento. Come evidenziato da Ivetic (2007: 171), «il 1918 rappresenta l'anno della fine del modello imperiale, plurinazionale e dell'affermazione dello stato nazionale anche sulle sponde dell'Adriatico orientale. Tutte le dinamiche che seguirono furono condizionate dai contrasti fra stati nazionali».

Questo fu il secolo che segnò un profondo cambiamento rispetto a quelli precedenti e, infatti, seppure al territorio qui considerato si possa applicare per certi versi il concetto, introdotto da Alfred J. Rieber, di *multiple borderlands*, in quanto profondamente segnato dall'essere sempre al confine *di* o *tra* qualcosa («confini confessionali e politici spesso imposti dai poteri dominanti, ma anche […] confini spontanei, geografici, sociali, culturali e linguistici»),

> la storia del Novecento differisce rispetto alle età precedenti perché contraddistinta dalla volontà di imporre l'omologazione culturale, linguistica e d'identità in chiave nazionale. Ma il Novecento con le sue vicende appare, proprio per questo, come un'eccezione. La storia dell'Adriatico orientale è stata soprattutto storia degli innumerevoli piccoli e grandi confini, che meritano di essere pazientemente censiti e analizzati (Ivetic, 2014: 41).

Le politiche novecentesche, per assicurarsi il predominio sul territorio, tentarono, invece, di annientare le controparti politiche ed etniche italianizzando o slavizzando (a seconda delle forze al potere) la cultura e la popolazione istro-quarnerina, da sempre eterogenea e non "esclusivista". Si perpetuarono gli sforzi tesi a quella che Saftich (2012a: 8) indica come *semplificazione etnica*, cioè l'intenzione di «far coincidere etnia, nazione, lingua e territorio». Le due guerre mondiali portarono a diversi rimaneggiamenti delle frontiere statali, che contribuirono a rendere più complessi e conflittuali i rapporti tra aree confinanti nella parte settentrionale dell'Adriatico orientale. Una delle conseguenze più tragiche della storia di queste terre fu l'esodo massiccio della gran parte della popolazione italiana, autoctona su questi territori, in seguito alla Seconda guerra mondiale. Si trattò di un fenomeno che coinvolse tutti gli strati sociali (e non soltanto la componente italiana dell'istro-quarnerino) e lasciò tracce

profonde su entrambe le sponde dell'Adriatico. Si stima che furono circa 350.000 le persone[26] costrette ad abbandonare la propria terra d'origine. Ciò provocò un profondo mutamento dell'aspetto demografico del territorio e le ripercussioni si notano ancora oggi. Saftich (*ibidem*) sostiene che invece di esodo, al singolare, si potrebbe parlare piuttosto di esodi, al plurale, se si considerano le tante ondate migratorie che in questi territori rappresentavano sovente anche «un modo per sfuggire a questo mastice unificatore, per far valere in situazioni altamente sfavorevoli una libertà di scelta nazionale e linguistica altrimenti negata o comunque resa estremamente difficoltosa». Infatti, «quel mondo istriano con un'identità composita che non si riconosceva assolutamente nel nazionalismo italiano, non si poté riconoscere neanche nel nazionalismo croato o sloveno» (Scotti Jurić, 2010: 376). Non sorprende, quindi, che ancora oggi, dopo più di mezzo secolo dalla conclusione del secondo conflitto mondiale, vi siano molte persone (25.491, lo 0,6% circa della popolazione totale, ovvero il 12,2% della popolazione della penisola istriana[27]) che si dichiarano *istriane*.

3.3. I contatti linguistico-culturali italo-croati

L'ambito di ricerca dei contatti culturali e linguistici presenta da sempre, e forse particolarmente al giorno d'oggi, diversi problemi e difficoltà a cui il ricercatore va incontro. Oltre alla difficoltà di reperimento del materiale storico utile ai fini della ricerca linguistica e comune a tutte le discipline connesse, spesso, infatti, il contatto linguistico si lega al contatto territoriale e quindi nazionale, e i confini – storici e/o attuali – non sono mai facili da affrontare, soprattutto perché spesso legati a interessi economici e politici. Il ricercatore deve, quindi, tenerne conto e nella sua ricerca non può prescindere dai fatti extralinguistici che hanno assunto un ruolo importante nella formazione, nell'evoluzione e nel consolidamento di ogni lingua naturale. Ciò vale in particolare quando si parla di contatti tra popoli e quindi tra lingue: nessuna lingua naturale, per quanto stabile e usata con costanza, in contatto con altre lingue e altre culture, è rimasta completamente immune alle influenze altrui. Il contatto presuppone sempre un dare e ricevere, in minore o maggiore misura.

26 Cfr. Miculian 1990-1991. Per una sintesi della rassegna bibliografica inerente alla storiografia che tratta la questione si rimanda a: Miculian 1990-1991; Pupo 2000.

27 Stando agli ultimi dati pubblici disponibili, relativi al censimento croato del 2011. Cfr. *Popis 2011. 1469 – Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku*, Državni zavod za statistiku Repubblike Hrvatske, Zagreb, 2013. Attualmente è in corso l'elaborazione dei dati relativi all'ultimo censimento, eseguito nel 2022, ma la maggior parte dei dati in questione non è ancora disponibile al pubblico.

I contatti culturali, e quindi pure linguistici, tra la *latinità* e la *slavità* nel territorio istro-quarnerino, come già ricordato e brevemente esposto nei paragrafi precedenti, risalgono a molti secoli or sono. La loro evoluzione ha seguito diversi percorsi nei vari periodi storici, in accordo con la situazione extralinguistica che vi faceva da contorno e che li definiva. Si parla di lingua italiana e di lingua croata, nel senso attuale del termine, soltanto a partire da un passato piuttosto recente, ma le loro diverse varianti storiche, regionali, sociali si sono susseguite e intrecciate in questi territori dai primordi della loro presenza adriatica. Per questo motivo, quando si parla di contatti linguistici italo-croati, in realtà più che alle lingue standard ci si riferisce soprattutto alle loro diverse varianti[28]. In questa sede non verranno ripercorse le tappe dei contatti seguite dalle due lingue negli anni – lavoro già svolto in parte da Sočanac nel suo attento volume[29] e seguito in massima parte per la stesura di questo capitolo, ma verranno esposte brevemente alcune considerazioni al riguardo. Innanzitutto, è da rilevare che la maggior parte delle ricerche condotte in questo ambito riguarda il fenomeno dei prestiti linguistici, indagati però in prevalenza unilinearmente, come prestiti romanzi nel croato. La situazione inversa, cioè l'influenza delle parlate slave sulle varianti romanze (sicuramente meno evidente, ma comunque presente soprattutto in termini di *prestiti di necessità* e di uso quotidiano della lingua, in particolare nei fenomeni di commutazione di codice, tipici delle persone bilingui) è meno esplorata[30], ma rappresenta ancora un campo di studi potenzialmente florido.

La situazione culturale dell'Adriatico orientale, come attestato da ricerche in campo storico, sociale, linguistico, era da sempre molto complessa e le conseguenze di questa complessità si percepiscono anche al giorno d'oggi. La convivenza di diverse etnie, culture, lingue – il bi-, tri- o multilinguismo – rappresentano una costante in questi territori e hanno determinato una profonda mescolanza visibile nei vari livelli di analisi. La predominanza economico-politica romana prima e veneziana poi costituiva però una sorta di collante per tutte le altre realtà demografiche della zona, le quali hanno tutte attinto, in misura minore o maggiore, al patrimonio culturale-linguistico latino/romanzo. Questo, infatti, rappresentava la *koinè*

28 Nella presente tesi, quando si parlerà di croato o italiano, se non diversamente specificato, ci si riferirà a qualunque delle loro varianti.

29 Ci si riferisce a: SOČANAC L., *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri. S rječnicima talijanizama u standardnom hrvatskom jeziku i u dubrovačkoj dramskoj književnosti*, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 2004. Per una sintesi del percorso storico dei contatti culturali italo-croati si rimanda pure a Badurina-Škerk 1997. Nel sottocapitolo 3.6. si trova un sintetico elenco di altri autori che si sono occupati della questione.

30 Il sottocapitolo 3.6 riporta un breve elenco di alcuni contributi offerti dalla ricerca sull'argomento, senza alcuna pretesa di esaustività. La sintesi riportata serve per inquadrare il tema e fornire alcuni spunti per ulteriori ricerche bibliografiche.

soprannazionale, che serviva alla comunicazione tra i rappresentanti delle diverse comunità linguistiche, e le sue tracce sono ancora evidenti nel lessico standard croato attuale (ad esempio, gran parte della terminologia marinaresca, commerciale, artistica si è sviluppata a partire dall'etimologia romanza[31]). I nomi dei luoghi, invece, testimoniano la diversa collocazione storica territoriale delle popolazioni latine e slave: la maggioranza dei toponimi lungo la costa presenta un'etimologia latina, quelli dell'entroterra hanno radici slave[32].

La *slavità* iniziò a diffondersi maggiormente innanzitutto grazie alle relazioni coniugali – matrimoni di rappresentanti delle famiglie italiane con le donne croate, documentati soprattutto a partire dal X secolo. A partire da allora, stando a Sočanac (2004: 60-63), il croato divenne la lingua della famiglia, e nel XII secolo prese il sopravvento in alcuni contesti, soprattutto dalmati, anche in seguito a varie epidemie che decimarono la popolazione urbana, prevalentemente italiana, e che portarono successivamente alla ripopolazione delle città con le genti slave provenienti dai paesi dell'entroterra. Questo cambiamento demografico e linguistico non si verificò, però, in tutto il territorio dell'Adriatico orientale. In particolare, nella sua parte settentrionale e soprattutto nei centri urbani continuò a prevalere l'elemento romanzo[33]. Il Medioevo, quindi, non vide deperire una cultura linguistica a opera di un'altra, bensì il consolidarsi di un forte multilinguismo, attestato nei documenti, nelle lettere e nei testi letterari di autori del territorio. Per diversi secoli nell'Adriatico orientale convivevano tranquillamente, nonostante tutte le avversità politiche, diverse lingue e culture – da quelle più antiche a quelle recenti e "importate". La funzione di "mediatore" tra le diverse situazioni linguistiche venne espletata dalla lingua veneta, che pian piano soppiantò o modificò profondamente le altre varianti romanze (anche quelle autoctone) del territorio. Tra queste, attualmente ancora vive, ma in pericolo di estinzione, sono soltanto l'istrorumeno e l'istrioto (indicato anche con il termine istroromanzo) parlati in alcune località dell'Istria. Le varianti venete, a partire da Bidwell (1967) spesso definite coloniali, andarono successivamente incontro a vari cambiamenti sviluppatisi su un sostrato romanzo e un adstrato slavo. Accanto al veneto, dal periodo dell'Umanesimo/Rinascimento (grazie all'apertura delle scuole e università e agli studi intrapresi dagli intellettuali istriani, quarnerini e dalmati presso istituti italiani), in queste zone si diffuse pure la variante (italiana) toscana, divenuta a un certo punto lingua della cultura. Tra il XV e il XIX secolo coesistevano in Istria, Quarnero e Dalmazia, quali lingue letterarie, il

31 Cfr. Sočanac 2004.
32 Cfr. Skok 1950; Sočanac 2004.
33 Cfr. Ivetic 2015; Stelli 2017.

latino, l'italiano e il croato. Spiega Sočanac (2004: 93) che nelle opere in prosa dapprima prevalse il latino, poi l'italiano, mentre la produzione poetica più importante veniva creata sia in italiano sia in croato. In ogni caso, si ritiene che gli intellettuali dell'epoca fossero abituati a passare abitualmente da un registro linguistico a un altro e ad alternare continuamente queste realtà linguistiche[34].

Soltanto sotto l'autorità austriaca, quindi a partire dalla seconda metà del XIX secolo, e in concomitanza con la nascita delle teorie nazionalistiche, si assiste a determinati "scontri" linguistici: nella maggior parte del territorio il tedesco diventa la lingua ufficiale, il veneto la prima e il croato la seconda lingua della comunicazione quotidiana, ma di fatto si conserva l'assetto amministrativo e linguistico preesistente e si inizia a promuovere la scolarizzazione in italiano. Del multilinguismo, onnipresente fino ad allora non soltanto nel privato ma anche nelle questioni pubbliche, rimangono solo sporadiche tracce scritte.

La politica fece cambiare spesso le carte in tavola per quel che concerne l'ufficialità e l'accettabilità o meno di ogni lingua, fino ad arrivare ai regimi totalitari novecenteschi, i quali dimostravano il proprio potere anche sul piano linguistico, vietando l'uso delle parlate ritenute non adeguate alle proprie idee politiche. Quando infine l'Istria e il Quarnero, attorno alla metà del secolo scorso, furono definitivamente annesse alla Jugoslavia, il (serbo)croato diventò lingua ufficiale in tutti i campi, mentre il bilinguismo attivo italo-croato iniziò a scemare sempre di più. Nelle parlate locali si mantenne comunque un gran numero di prestiti dall'italiano, ma gli idiomi romanzi rimasero relegati all'ambiente famigliare e informale. Il multilinguismo, come conclude Sočanac (2004: 102), rappresentava una caratteristica usuale della quotidianità adriatico-orientale fino alla comparsa degli Stati nazionali, che sentivano forte la necessità di comunicare a livello statale, il che veniva garantito da una lingua dominante, standard. Questa, però, anche a seguito di imposizioni politiche, tendeva a reprimere le altre lingue, i dialetti e le parlate locali, i quali, comunque, anche grazie all'opera di intellettuali di diversa origine etnica-culturale-linguistica, che contribuirono a valorizzare il patrimonio linguistico-culturale e la peculiarità del territorio, non perirono sotto le pressioni politiche uniformatrici ma continuano a vivere e svilupparsi pure nella contemporaneità.

34 Cfr. Sočanac 2004; Ivetic 2015.

3.4. La situazione attuale

L'Adriatico orientale, come già osservato, viene attualmente condiviso da sette stati nazionali: Italia, Slovenia, Croazia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro, Albania e Grecia. Ai fini di questo lavoro nelle prossime righe verrà presentata la situazione linguistico-culturale della Regione Istriana e del Quarnero – attualmente sotto la giurisdizione croata, nonché le principali tendenze nella ricerca linguistica in questo campo.

Nelle zone in questione è ancora presente e ben integrata la minoranza italiana[35], che promuove e valorizza il proprio patrimonio linguistico-culturale tramite l'attività dell'*Unione Italiana*[36] (UI) nel ruolo di massima associazione rappresentativa di questa comunità nazionale autoctona. Questa riunisce le Comunità degli Italiani delle singole località (organizzate come associazioni di cittadini), che portano avanti nel concreto le attività volte alla salvaguardia dei valori e delle tradizioni locali. Fanno capo all'UI pure il Centro di Ricerche Storiche di Rovigno, la casa editrice EDIT (che pubblica il quotidiano *La Voce del Popolo* nonché riviste di diverso tipo, manuali scolastici, libri di vari generi letterari), il Dramma Italiano – l'unica compagnia teatrale stabile italiana fuori dai confini dell'Italia, facente parte del Teatro Nazionale Croato "Ivan De Zajc" di Fiume, il Centro Studi di Musica Classica dell'Unione Italiana "Luigi Dallapiccola". La CNI può contare pure su programmi radiofonici e televisivi in italiano, mentre sul piano prettamente politico è rappresentata dai Consigli della minoranza italiana dei singoli comuni, città e regioni. Essa si avvale del diritto costituzionale di realizzare l'insegnamento scolastico nella lingua della minoranza, per cui attualmente vi sono 16 gruppi prescolastici, 11 scuole elementari e 4 scuole medie superiori sparse nel territorio dell'Istria croata e a Fiume, in cui tutto l'insegnamento e il lavoro amministrativo vengono svolti in lingua italiana. Vi è, inoltre, una scuola media superiore (a Pakrac, in Slavonia, dove si trova una

35 I risultati disponibili più recenti riguardano il censimento effettuato in Croazia nel 2011 (si veda *Popis 2011*) e mettono in evidenza una situazione particolare: 17.807 persone si sono dichiarate di nazionalità italiana (0,42% della popolazione totale), ma un numero leggermente maggiore (18.573, ovvero lo 0,43% della popolazione totale) considera l'italiano come propria lingua madre.

36 La nascita dell'Unione Italiana si fa convenzionalmente risalire al 10-11 luglio 1944 quando a Čamparovica, nei pressi di Albona, si costituì l'*Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume* che si sciolse nel 1990 per "rinascere" nell'anno seguente con il nome *Unione Italiana*. Come riporta il sito dell'associazione, l'Unione Italiana è la «organizzazione unitaria, autonoma, democratica e pluralistica degli Italiani delle Repubbliche di Croazia e Slovenia, di cui esprime l'articolazione complessiva dei bisogni politici, economici, culturali e sociali. Finalità principali dell'Unione Italiana sono la salvaguardia e lo sviluppo dell'identità nazionale, culturale e linguistica degli appartenenti alla Comunità Nazionale Italiana (di seguito: CNI), l'affermazione dei diritti specifici, il mantenimento dell'integrità e dell'indivisibilità, l'affermazione della soggettività nonchè *(sic)* il conseguimento dell'uniformità di trattamento giuridico e costituzionale della CNI al più alto livello». <http://www.unione-italiana.eu/index.php/it/chi-siamo-2>

particolare isola etnica composta da italiani insediatisi in zona ai tempi dell'Impero asburgico), in cui all'insegnamento curricolare (in croato) si aggiungono lezioni extracurricolari di lingua e cultura italiana. In più, la Regione Istriana è ufficialmente bilingue, perciò tutti i documenti vengono (o dovrebbero essere) redatti sia in croato sia in italiano. Nell'uso quotidiano, però, questo genere di bilinguismo, soprattutto nell'entroterra della penisola, è meno esteso rispetto a qualche decennio fa. Questi due campi – il bilinguismo ufficiale e il bilinguismo "pratico" – potrebbero costituire un ottimo punto di partenza per l'attività di ricerca di diverse discipline linguistiche, dalla scienza della traduzione alla dialettologia, dalla sociolinguistica alla linguistica comparativa e contrastiva e così via.

L'Istria geografica, una penisola ben delimitata dal mare e dai monti, si divide oggi fra tre Stati – Croazia, Slovenia e Italia. Pur trattandosi di un territorio di piccole dimensioni, esso rappresenta una sorta di fenomeno mondiale che si presta a molti tipi di ricerche linguistiche in virtù del fatto di essere coabitato da numerosi idiomi[37]. Le due principali famiglie linguistiche presenti sono quella romanza e quella slava. Ognuna comprende tre gruppi (maggiormente usati) di parlate: fanno parte della prima famiglia linguistica l'istroveneto, l'istrioto e l'istrorumeno[38], mentre appartengono alla seconda le parlate croate ciacave, slovene e il montenegrino di Peroi. Inoltre, nel territorio si parlano parecchi altri dialetti e lingue minoritarie, quali il bosniaco, il serbo, l'albanese, nonché il croato, l'italiano e lo sloveno standard, i quali rappresentano la *koinè* assoluta nei rispettivi territori d'uso. La situazione linguistica nel Quarnero e in Dalmazia è meno complessa in quanto attualmente predomina nettamente, quale *koinè*, l'uso del croato (o di qualche sua parlata regionale) sulle altre parlate e lingue.

3.5. L'evoluzione del mondo scolastico locale

Nel territorio in questione, stando ai documenti storici, l'istruzione di tipo scolastico inizia a svilupparsi a partire dai tempi dell'imperatore Augusto, ovvero dal I secolo a.C., e dal IV secolo d.C. viene organizzata soprattutto sotto l'influenza del clero cattolico. Nei secoli a seguire si alternano periodi di "dominio" ecclesiastico a quelli di predominanza di scuole laiche,

37 Per maggiori informazioni sulla situazione linguistica del territorio si rimanda, tra gli altri, a: Tekavčić 1976; Filipi 1988-1989, 1989, 2013; Milani-Kruljac 1990; Bogliun Debeljuh 1994; Jens-Eberhard 1998-1999; Rakovac 1998; Nedveš 2000; Simcic 2012.
38 Per la consultazione degli atlanti linguistici di queste varietà si rimanda a: Filipi 2002; Filipi, Buršić Giudici 2012, 2017.

a seconda delle forze politiche al potere. Per dettagli di tipo storico, documenti, il susseguirsi degli avvenimenti e dei tipi di istituti scolastici presenti sul territorio si rimanda, tra le altre, alle opere di Miculian (2009), Cottone (1938), Čop (1988) e, per le questioni storiche successive alla Seconda guerra mondiale, Monica (1991), Rumici (1999), Marchig Matešić e Rocchi Rukavina (2008).

La lingua dell'istruzione fino all'Umanesimo è il latino, poi è prevalentemente quella ufficiale dell'autorità sotto la cui giurisdizione si trovano i singoli territori oppure quella stabilita da ogni singolo istituto formativo (clericale o comunale). A partire dal XIX secolo, ossia nel periodo della dominazione francese, si inizia a parlare di scuole «con lingua d'insegnamento del paese» e nell'area istro-quarnerina viene per la prima volta «introdotto ufficialmente l'insegnamento in italiano» (Miculian, 2009: 25-26) che continua pure sotto il governo austriaco. L'italiano diviene lingua ufficiale in Istria e Dalmazia con l'entrata in vigore del *Codice Civile dell'Impero* nel 1811, ma la dirigenza imperiale promuove un insegnamento plurilingue con lo scopo di istruire gran parte della popolazione che in queste zone è considerevolmente eterogenea. Nei decenni a seguire si registra, quindi, la presenza di scuole con lingua d'insegnamento italiana, croata, slovena, tedesca o con l'insegnamento bi- o trilingue. L'ordinanza del 1848 stabilisce poi che la lingua d'istruzione nelle scuole deve essere quella materna degli alunni:

> dovendo essere dappertutto la lingua d'istruzione nelle scuole popolari la lingua materna dei fanciulli, l'istruzione della grammatica dovrà farsi nella lingua materna; così pure l'insegnamento delle altre materie sarà da impartirsi ai candidati, per quanto ciò sia possibile, nella lingua della scuola per cui sono destinati. Dove quindi hanno luogo più lingue, deve farsi in modo che per ognuna di esse venga istituito un tale corso di preparandi (Cottone, 1938: 79-80).

Con l'avvento degli Stati nazionali e il conseguente sorgere di movimenti e ideologie nazionalistiche, l'insegnamento scolastico e in particolar modo la lingua in cui viene impartito si trovano al centro dei dibattiti e delle pretese territoriali delle singole forze politiche in gioco. Di conseguenza, anche l'istruzione inizia a subire pressioni e circostanze che porteranno poi alle due guerre mondiali e alle tragiche conseguenze che ne deriveranno, al cambiamento politico, culturale, sociale e demografico radicale al quale porterà soprattutto l'esodo di una cospicua parte della componente italiana della popolazione del territorio[39]. Inizia un periodo

39 Il XX secolo ha portato a grandi stravolgimenti nell'area in questione e al tentativo di uniformare e omogeneizzare il territorio, con la sua cultura variegata e le diverse popolazioni che da secoli lo abitano. La materia

travagliato per l'area istro-quarnerina, che si riflette pure sul mondo scuola: con i cambi di governo, ovvero di Stati che nei vari anni del XX secolo dominano sul territorio, si assiste a un alternarsi di aperture e di chiusure di scuole con diverse lingue d'insegnamento – italiana, (serbo)croata/slovena. In seguito al definitivo passaggio del territorio istro-quarnerino alla Jugoslavia, la lingua ufficiale dello Stato, e quindi pure dell'istruzione, diventa il (serbo)croato. Continuano comunque a operare – seppure in condizioni di estremo disagio – alcune scuole con lingua d'insegnamento italiana, divenuta minoritaria. Le scuole italiane si ritrovarono con il corpo docente decimato e con un numero sempre più esiguo di allievi, in parte perché esodati, in parte perché i genitori temevano ripercussioni sociali e politiche in caso di iscrizione dei figli a queste scuole. Per di più, a partire dal 1953 la situazione si aggravò ulteriormente in seguito al cosiddetto "decreto Peruško"[40], volto alla limitazione delle libere iscrizioni alle scuole della minoranza: vi si poterono iscrivere soltanto coloro che avessero potuto "comprovare" e per i quali si potesse stabilire con precisione l'appartenenza alla CNI[41]. Nel concreto, si verificò «l'immediato trasferimento nelle scuole croate di tutti quegli allievi i cui cognomi presentavano un'etimologia slava, ovvero terminavano in "ch", il che portò alla chiusura di numerose istituzioni scolastiche italiane» (Gerbaz Giuliano, 2008: 19), in alcuni casi – come quegli emblematici di Lussino e Albona – pure di quelle ben frequentate[42]. La situazione iniziò a migliorare lentamente appena a partire dalla fine degli anni Settanta «quando si registrano i primi sintomi di ripresa delle iscrizioni nelle scuole dell'obbligo di lingua italiana» (Monica, 1991: 45).

Attualmente, le scuole dell'infanzia, elementari e medie superiori con lingua d'insegnamento italiana organizzano il proprio lavoro seguendo il Modello A dell'organizzazione del processo didattico[43] ai sensi della Costituzione croata, della Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali e della Legge sull'educazione e

al riguardo è particolarmente complessa ed è stata diversamente interpretata dal punto di vista storico, politico e sociale dalle storiografie nazionali. Dato che la questione esula dal presente lavoro, si rimanda, per le nozioni storiche in merito al periodo considerato, alle opere che trattano il tema in maniera più approfondita, come ad esempio: Borme 1992; Argenti Tremul 2000; Strčić 2001; Giuricin 2008; Marchig Matešić, Rocchi Rukavina 2008; Nemec 2012; Klinger, Mazzieri 2021.

40 Si tratta di una serie di circolari ministeriali inviate alle scuole dall'allora ispettore scolastico per l'Istria e Fiume, Anton Peruško.

41 Cfr. D'Alessio, 2017: 227.

42 Cfr. Monica, 1991: 43.

43 Cfr. il sito ufficiale del Ministero della Scienza e dell'Istruzione della Repubblica di Croazia: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571>.

sull'istruzione nella lingua orale e scritta delle minoranze nazionali[44]. Inoltre, a Fiume, due scuole prevedono, per le classi inferiori delle elementari, sezioni parallele in italiano e in croato. Ciò influisce sulle dinamiche linguistiche dei docenti perché all'interno di una stessa struttura scolastica si passa in continuazione da un codice all'altro: è in atto il bilinguismo integrale sia nelle questioni amministrative sia nella comunicazione quotidiana.

Le istituzioni educativo-istruttive in questione rappresentano, per la popolazione autoctona che ne è portatrice, oltre che il luogo di preservazione e valorizzazione della lingua e della cultura italiana, pure il luogo della loro diffusione tra la popolazione oggi maggioritaria e gli altri gruppi etnici del territorio. Costituiscono, quindi, una risorsa preziosa per la messa in pratica del multiculturalismo, quale concetto attualmente indicato come indispensabile per costruire una convivenza pacifica in un mondo in cui le barriere fisiche e politiche contano sempre meno e le persone tendono a spostarsi e "mescolarsi" sempre più. A detta di Saftich (2010: 44),

> in un'epoca di globalizzazione, nella quale l'unica vera purezza che può trionfare è quella dell'ibridazione, vanno riscoperte tutte quelle componenti storiche [...] che evidenziano non tanto gli schemi nazionali, quanto gli intrecci e le influenze reciproche fra le culture dell'Adriatico orientale.

Le istituzioni educativo-istruttive in lingua italiana sul territorio croato (e sloveno) si inseriscono appieno in questa concezione e testimoniano la presenza e la convivenza "naturale" nell'area istro-quarnerina di più lingue e culture. Richiedono, però, pure degli approcci didattico-metodologici specifici in quanto presuppongono l'uso di una lingua – l'italiano standard – non presente nella maggior parte delle situazioni comunicative quotidiane all'infuori del mondo scolastico e dei luoghi delle locali Comunità degli Italiani. In queste ultime, poi, molto più dello standard, a seconda del luogo, vengono usate le varie parlate italiane dialettali. Pitacco (2006: 146) spiega, inoltre, che

> La scuola italiana deve affrontare due momenti: quello generale e comune a tutti, che dipende dal principio dell'evoluzione sociale e da *(sic)* un altro specifico: quello della conservazione dell'identità culturale, linguistica, etnica. Spesso, la prima esigenza rappresenta una forza propulsiva ed innovativa, la seconda lo spirito del mantenimento delle proprie tradizioni e delle proprie posizioni, è caratterizzata da uno spirito conservativo.
> La chiave del successo e del futuro sarà nella capacità di individuare l'equilibrio giusto fra questi due elementi.

44 Per un quadro più completo dei documenti ufficiali che regolamenta(va)no i diritti della minoranza italiana si rimanda a Simcic 2012.

Infatti, il contesto singolare in cui si trovano a operare queste istituzioni e i compiti particolari che sono chiamate ad assolvere determinano anche la necessità, per i direttori e gli insegnanti, di costruire percorsi di formazione specifici, individuali, basati anche sull'ambiente territoriale, socioculturale, in cui sono inserite. Non basta seguire le teorie e riflessioni scientifiche sulla didattica e sull'educazione in generale, ma queste devono essere arricchite dall'esperienza pratica, quotidiana; partendo da queste, gli approcci concreti vanno sviluppati in base alle realtà particolari, cercando di combinare la tradizione con l'innovazione, la valorizzazione di un patrimonio linguistico peculiare attraverso la sua contestualizzazione e modernizzazione, necessaria per avvicinarlo alle nuove generazioni.

Nell'insieme, stando a Simcic (2012: 210),

> la situazione del sistema scolastico è sostanzialmente buona. Nonostante un calo fisiologico di iscrizioni e le strutture che necessitano di un ammodernamento, aumentano gli iscritti non di madrelingua italiana, evento questo importantissimo per una sempre maggior integrazione della popolazione e per la diffusione della lingua italiana.

3.6. Lo stato dell'arte

Per quanto concerne l'argomento specifico della presente tesi, quindi l'analisi degli errori applicata alla glottodidattica delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia, mancano lavori che ne trattino in maniera esaustiva i vari aspetti o che ne analizzino i postulati generali, le problematiche, i punti di forza. Questioni che sono state esaminate da più punti di vista e campi di indagine riguardano invece i contatti linguistici, i quali rappresentano una costante in queste scuole e si riflettono pure nell'insegnamento dell'italiano nelle stesse.

In Croazia, i pionieri dello studio comparativo e contrastivo nell'ambito dei contatti linguistici sono sicuramente Rudolf Filipović[45], al quale si deve l'avvio e lo sviluppo della

45 Filipović è autore di diversi dizionari inglese-croato e di grammatiche inglesi e a lui si deve in massima parte l'avvio, nel 1968, del progetto fondato sugli assunti della linguistica contrastiva, il quale aveva come scopo quello di comparare il sistema linguistico inglese a quello croato/serbo. La bibliografia prodotta dall'autore è ragguardevole; per esemplificarne l'opera si possono citare, ad esempio, i seguenti lavori: Filipović 1967, 1968, 1969, 1971, 1978, 1986.

linguistica contrastiva in questi territori, Josip Jernej[46] e Pavao Tekavčić[47], che con i loro lavori sui contatti linguistici italo-croati hanno gettato le basi della ricerca di questo tipo e aperto la strada a tutti gli altri studiosi. Finora, come già accennato, per quel che concerne l'oggetto della presente ricerca, ovvero le discipline linguistiche e glottodidattiche, sono state svolte ricerche soprattutto nell'ambito dell'etimologia[48], della fraseologia[49], dei contatti linguistici italo-croati, in particolare dell'influenza dell'italiano sul croato (prestiti linguistici, produttività e adattamento degli italianismi nelle varietà croate ecc.)[50] e, viceversa, degli influssi del croato sull'italiano, in minor misura, e sulle parlate italiane locali, in prevalenza[51]. Sono stati, altresì, svolti studi dedicati all'analisi dell'uso dell'italiano (da parte di italofoni e croatofoni) nella comunicazione quotidiana[52], alle questioni inerenti al bilinguismo[53], all'insegnamento dell'italiano (come prima, seconda o lingua straniera) in contesti croati[54], così come ai contatti letterari tra le due sponde dell'Adriatico e all'influenza della letteratura italiana sulla nascita e sullo sviluppo di quella croata, in particolare dalmata[55]. Inoltre, sempre nel campo dei contatti linguistici italo-croati, ultimamente si stanno avviando ricerche che combinano l'analisi

46 Oltre che autore di numerosi studi contrastivi, è anche autore di varie grammatiche italiane e coautore con Mirko Deanović dei dizionari italiano-croato e croato-italiano più conosciuti. Tra le altre opere prodotte relative ai contatti linguistici italo-croati si possono citare ad esempio: Jernej 1948, 1956, 1967, 1968-1970, 1972, 1989, 1991.

47 Dal cospicuo opus dell'autore si possono estrarre, a titolo esemplificativo, i seguenti lavori: Tekavčić 1982, 1984a, 1984b, 1988, 1989, 1994.

48 Si vedano a titolo esemplificativo: Filipi 1994; 2014; Buršić Giudici 1995; Vinja 1998; Gačić 2007; Tamaro 2002, 2009, 2010, 2015; Blecich, Tamaro 2015; Marković 2019.

49 Si vedano a titolo esemplificativo: Menac, Menac-Mihalić 1997, 2012; Jerolimov 2001a, 2001b; Opašić, Spicijarić 2010; Spicijarić Paškvan, Opašić 2011; Jordan, Blagoni 2015; Marković 2018b.

50 Si vedano a titolo esemplificativo: Cronia 1930; Skok 1933, 1950, 1951; Tagliavini 1942; Vinja 1954; Deanović 1966-1967; Muljačić 1970, 1971, 1973b, 2003; Crevatin 1975; Gačić 1979, 2007; Gerersdorfer 1979; Marasović-Alujević 1984; Šimunković 1989, 2009; Sironić-Bonefačić 1993, 1996; Pužar 1999; Sočanac 2001, 2002, 2004; Malinar 2002-2003; Ljubičić, Spicijarić 2008; Nigoević 2008; Bezić 2009, 2016; Ljubičić 2011; Škevin 2011; Pliško 2016; Vranić 2017; Marković 2018a, 2018b; Marković, Škevin 2018.

51 Si vedano a titolo esemplificativo: Deanović 1954; Pederin 1983; Cortelazzo 1984; Crljenko 1993, 1997; Ljubičić 1993, 1994, 2009; Tekavčić 1995; Bezić, Granić 2017; Blagoni 2020.

52 Si vedano a titolo esemplificativo: Milani Kruljac, Orbanić 1991; Monica 1990-1991; Milani-Kruljac 2002, 2003; Scotti Jurić 2002; Scotti Jurić, Štokovac 2011; Balenović, Klobučar 2011; Poropat 2013; Matticchio 2014, 2016; Scotti Jurić, Matticchio 2016; Poropat Jeletić 2019.

53 Si vedano a titolo esemplificativo: Filipi 1987; Milani Kruljac 1988b, 1995b; Radeticchio 1996; Scotti Jurić 2003, 2005; Poropat Jeletić 2017a, 2017b; Škevin, Jazidžija 2017; Scotti Jurić, Matticchio 2018; Matticchio, Tamaro 2020.

54 Si vedano a titolo esemplificativo: Muljačić 1973a; Milani Kruljac 1988a; Sironić-Bonefačić 1990; Jernej 1995; Močinić 2005; Ortolano 2007; Scotti Jurić, 2008; Scotti Jurić, Štokovac 2009; Močinić, Ambrosi-Randić 2012; Mardešić 2010a, 2010b; Ambrosi-Randić 2013, 2014; Županović Filipin, Mardešić 2013; Vigna-Taglianti 2016.

55 Si tratta di un tema di cui si è scritto e dibattuto (anche polemizzato) molto negli ultimi decenni, ma che esula dall'argomento trattato in questo lavoro. In merito all'argomento in generale si vedano a titolo esemplificativo: Zorić 1972, 1989, 1989-2022; Čale 1989; Nižić 1999; Sočanac 2004; Roić 2005; Badurina 2007; Grgić Maroević 2009; Saftich 2012b; Tomasović, Avirović 2012; Mazzieri-Sanković 2014; Mazzieri-Sanković, Đurđulov 2015; Gerbaz Giuliano, Đurđulov 2016; Mazzieri-Sanković, Gerbaz Giuliano 2021.

linguistica (contrastiva, comparativa) con la linguistica dei corpora e la creazione di banche dati e archivi[56]. Nell'insieme si dedica meno spazio alle ricerche nei campi della traduttologia, della glottodidattica e della lessicografia, campi che, paradossalmente, forse più di tutti necessiterebbero di maggiori approfondimenti in quanto più legati alla vita pratica delle persone, al funzionamento delle istituzioni, ai contatti politici ed economici[57]. Basti pensare che i dizionari bilingui italiano-croato/croato-italiano ancora oggi più usati, quelli di Deanović e Jernej, risalgono alla metà del secolo scorso e, seppur rivisti, risultano piuttosto superati in quanto riportano spesso parole oggi in disuso, mentre non tengono conto dell'evoluzione e dei cambiamenti che le due lingue hanno subito nei decenni successivi alla loro prima pubblicazione.

Il bilinguismo amministrativo della Regione Istriana rappresenta pure un campo interessante dal punto di vista della ricerca in quanto mette direttamente a contatto le due lingue e "costringe" i traduttori (e altri impiegati amministrativi) ad adattarle in base alla situazione concreta e alle necessità richieste, fornendo al contempo materiale prezioso per lo studio "dal vivo" dei contatti linguistici. L'influenza reciproca dei due sistemi è, d'altro canto, mantenuta nei dialetti – sia croati (ciacavi) sia italiani (*veneteggianti*) – spesso conservatori e testimoni dell'evoluzione storica dei contatti linguistici della zona. Si auspica, quindi, che ai lavori già prodotti riguardanti queste tematiche se ne aggiungeranno altri, rivolti *in primis* alla scoperta di quei fenomeni e aspetti finora poco conosciuti, alla caratterizzazione del fenomeno e all'applicazione concreta, pratica dei risultati degli studi. Utile, quest'ultima, a tutta la popolazione e non a uso esclusivo di studiosi esperti nel settore.

Inoltre, nel mondo odierno, altamente connesso a tutti i livelli e caratterizzato da continui scambi tra persone, l'istruzione classica, tradizionale, non è più sufficiente per sviluppare un soddisfacente livello di competenza linguistica. Infatti, come spiega Čok (2010: 43):

56 Si vedano a titolo esemplificativo: Lalli Paćelat 2016; Lalli Paćelat et al. 2019; Moscarda Mirković, Poropat Jeletić 2020, nonché le attività del Centro di ricerca del patrimonio linguistico e culturale dell'Istria <https://fitiks.unipu.hr/fitiks/znanost_i_istrazivanja/centar_za_istrazivanje_jezicne_i_kulturne_bastine_istre>.

57 Non si intende sostenere che non vi siano ricerche in queste aree di studio (si vedano ad esempio: Jens-Eberhard 1995; Milani Kruljac 1995a; Scotti Jurić, Lalli Paćelat 2008; Scotti Jurić, Ambrosi-Randić 2010; Šimunković 2012; Lalli Paćelat 2013, 2018; Mardešić 2014; Matticchio, Scotti Jurić 2014; Ondelli 2016; Škevin, Maroević 2016; Brkić Bakarić, Lalli Paćelat 2019; Deželjin, Finco 2020; Lalli Paćelat, Brkić Bakarić, Matticchio 2020), ma che queste sono quantitativamente più esigue rispetto alle potenzialità e ai benefici che potrebbero derivarne per la scienza così come per la popolazione e l'amministrazione locale, nonché per la diffusione e la valorizzazione dell'italiano nelle zone in questione.

> Nella comunicazione interpersonale i partecipanti al discorso introducono peculiarità individuali e caratteristiche culturali dell'ambiente in cui sono vissuti o dove parlano una data lingua. La trasmissione di contenuti non dipende esclusivamente dalla forma linguistica in cui il contenuto si verbalizza; l'implicita relazione tra i parlanti e il contenuto, il contenuto e il contesto comunicativo è influenzata dalle specificità culturali di ognuno dei partecipanti all'atto linguistico. La comunicazione linguistica è dunque messa a confronto con le realtà culturali d'ogni singolo utente del codice linguistico.

È chiaro, pertanto, che una migliore comprensione dei rapporti e delle influenze reciproche delle varie lingue e culture sono essenziali dapprima per il miglioramento della glottodidattica, quindi per il raggiungimento di una migliore competenza comunicativa individuale, nonché dei rapporti interpersonali – «la comprensione e la conoscenza dell'altro, la consapevolezza di valori comuni, la tolleranza del diverso» (Čok, 2010: 43).

Per riassumere, si può affermare che i rapporti tra le lingue italiana e croata, iniziati molti secoli addietro sulla costa adriatica e sviluppatisi senza mai perdere il contatto, rappresentano un terreno molto fertile per la ricerca linguistica nonché umanistica e sociale in generale. Si tratta di un campo di studi piuttosto variegato che si presta bene ad analisi interdisciplinari in quanto caratterizzato da una forte compresenza e mescolanza di fattori culturali ed extralinguistici in generale e linguistici in particolare, che hanno influenzato e plasmato la situazione di contatto in passato e continuano a farlo nel presente. Il bilinguismo italiano-croato, seppur molto ridotto rispetto al passato, è comunque ancora ben visibile e vivo sulla costa adriatica orientale, soprattutto nella sua parte settentrionale. Esso potrebbe essere un'ottima base di partenza per lo studio di entrambe le lingue e per lo sviluppo di nuovi metodi glottodidattici volti al miglioramento del processo di insegnamento. Quest'ultimo punto sarà, infatti, uno degli obiettivi della presente ricerca.

4. ALCUNI PUNTI DI RIFERIMENTO PER LA GLOTTODIDATTICA

4.1. La lingua a scuola

Il processo didattico, così come la maggior parte della comunicazione umana in generale, presuppone l'uso della lingua, che

> non è un insieme di etichette foniche appiccicate su contenuti mentali uguali per tutti. Una lingua è un modo di raccontare le cose, di analizzarle e presentarle in forme diverse da una comunità a un'altra, da uno ad altro popolo (De Mauro, 2014: 21).

Sabatini (2016) definisce la lingua come «un sistema di simboli mediante i quali il cervello umano (e solo questo) conosce il mondo. "Conosce" qui significa: "rappresenta a sé stesso e interpreta"». Berruto e Cerruti (2011: 33) specificano che

> la lingua è [...] un codice [...] che organizza un sistema di segni [...] dal significante primariamente fonico-acustico, [...] fondamentalmente arbitrari ad ogni loro livello e [...] doppiamente articolati, [...] capaci di esprimere ogni esperienza esprimibile, [...] posseduti come conoscenza interiorizzata che permette di produrre infinite frasi a partire da un numero finito di elementi.

Il segno linguistico è concepito come l'unione di due piani: il *significante* ne denota l'espressione, la forma, il suo livello fisicamente percepibile, che veicola il *significato* o contenuto non fisicamente percepibile, mentale, concettuale del materiale linguistico. L'unione tra questi due piani è *arbitraria*, cioè non è naturalmente motivata, non rimanda all'essenza delle cose, ma è frutto di convenzioni accettate dalla comunità dei parlanti. Il significante è, inoltre, ulteriormente scomponibile in due livelli di analisi, rappresentanti la cosiddetta *doppia articolazione*, quale caratteristica esclusiva del linguaggio umano. A un primo livello, il significante è organizzato in unità costituenti più piccole – morfemi – dotate di un significato e usate nelle diverse combinazioni per formare le parole. I morfemi si scompongono, a un secondo livello di analisi, in unità minime sprovviste di significato autonomo – fonemi. Proprio il fatto di essere doppiamente articolata conferisce alla lingua umana la caratteristica di economicità: infatti, basta un numero relativamente esiguo di elementi uniti tra loro in diversi modi per produrre un numero illimitato di combinazioni linguistiche.

La lingua appartiene sia al parlante singolo sia alla collettività che ne fa uso; è un sistema astratto che si fa concreto in ogni atto linguistico. Nencioni (1991: 14), rimarca sul fatto che le lingue naturali

> sono il prodotto di una lunga sedimentazione storica, dove convivono forme antiquate e moderne [...], funzioni o valori diversi di una stessa parola [...], trasposizioni analogiche e metaforiche dei significati, personificazioni e antropomorfizzazioni di entità naturali o astratte. La lingua non è un codice matematico, logico o tecnologico, in cui ogni termine ha il suo valore preciso e univoco [...]. L'importante non è che la nostra lingua risponda a regole interne di coerenza logica, ma che esprima e comunichi senza ambiguità e con efficacia il nostro pensiero e il nostro stato d'animo.

Conoscere una lingua, come ricorda Berruto (2010: 67), «significa [...] non solo avere la capacità di produrre frasi grammaticalmente ben formate, ma anche essere in grado di usare le frasi in maniera appropriata alle situazioni». In merito alle strutture linguistiche, Prandi (2011: 198) sottolinea la dualità tra «regole non negoziabili» e «repertori di opzioni al servizio di strutture concettuali e funzioni sociali», dualità che l'insegnante è chiamato a palesare per coniugare la competenza linguistica con la consapevolezza dell'uso corretto e adeguato della lingua. Il suo uso, come già più volte accennato, presuppone la conoscenza di una più generale cultura linguistica e «sapere leggere la realtà linguistica» può essere visto come «un piccolo passo verso la conoscenza e l'interpretazione dei fatti del mondo» (Dal Negro, Guerini, 2007: 11). Infatti, «parlare bene [...] è pensar chiaro», stando a Lombardo-Radice (1936: 163).

La lingua "didattica" deve rispondere a numerose e più precise condizioni rispetto alla lingua usata nella quotidianità: gli insegnanti di tutte le materie dovrebbero riflettere sull'uso della propria lingua che, a sua volta, dovrebbe essere attenta e precisa, adeguata al pubblico ma rispecchiante pure la disciplina che veicola. Nel processo didattico, infatti, l'insegnante di lingua non può essere ritenuto l'unico responsabile dello sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni. Questi ultimi entrano in contatto e acquisiscono direttamente e indirettamente termini, strutture e stili tipici dei vari campi di studio principalmente tramite la lingua usata dai loro insegnanti. Può sembrare ovvio e banale, ma non va mai dimenticato il fatto, né a scuola né in famiglia, che è di fondamentale importanza *che cosa* e *come* si parla ai bambini e ai ragazzi (Prebeg-Vilke, 1991: 70). Stando a De Mauro (2014: 21), poi,

> fare crescere le capacità di comprensione e di uso attivo della lingua è compito che deve coinvolgere insegnanti d'ogni disciplina, dalla letteratura alle scienze, perché la crescita delle capacità linguistiche, che è ovviamente fondamentale per la maturazione espressiva individuale e per la vita di relazione, si correla strettamente anche alla crescita della comprensione di ciò che viene offerto e richiesto da lezioni e testi di ogni materia. Più ricco e duttile è il vocabolario che l'allievo possiede, meglio si addentra nella conoscenza di campi nuovi e diversi del sapere e delle tecniche; e più e meglio si addentra in questi campi più il suo vocabolario si arricchisce e più si articola e affina il significato di parole già possedute.

Una migliore competenza linguistica offrirà agli alunni, e quindi agli adulti di domani, strumenti più efficaci per il loro sviluppo professionale e personale, concorrerà a migliorare le loro abilità analitiche e sintetiche nonché la loro coscienza critica, e permetterà loro di partecipare, in maniera più attiva e consapevole, alla vita quotidiana e sociale-civile. Gli alunni dovrebbero acquisire a scuola, stando a Sardo (2017: 254), «competenze ormai irrinunciabili: gestire al meglio l'organizzazione procedurale delle attività; ricercare informazioni ed elaborare conoscenze, ristrutturare i concetti e ampliare l'orizzonte nozionale, comunicare i risultati del proprio apprendimento». Sabatini, ripreso da Lo Duca (2013: 180), ricorda che vi sono tre obiettivi principali al raggiungimento dei quali dovrebbe tendere la scuola: «lo sviluppo delle capacità linguistiche, il potenziamento della formazione culturale, lo sviluppo cognitivo». L'educazione linguistica e la riflessione sulla lingua in particolare possono offrire un grande contributo alla causa. La lingua, infatti, non è solo grammatica fissata in un determinato periodo di tempo ed è un dato di fatto che ogni lingua storico-naturale[58] "viva" cambia nel tempo e in base all'uso che se ne fa, ovvero «non è mai statica: è sempre in equilibrio dinamico tra norma e uso» (Antonelli, 2016a). Questa considerazione, comunque, non vuole dire che la grammatica e le norme consolidate non vadano insegnate, anzi, Antonelli sottolinea che «non sempre è vero che val più la pragmatica della grammatica» (Antonelli, 2016c: 46) e ricorda che la grammatica è un diritto più che un dovere perché

> non è un insieme astratto di regole polverose, ma uno strumento sociale: un mezzo dinamico, decisivo per l'appartenenza a una comunità e per la costruzione di una cittadinanza consapevole. [...] oggi più che mai, chi non possiede strumenti linguistici adeguati rimane un individuo a cittadinanza limitata (Antonelli, 2016a).

Già Gramsci, nei suoi *Quaderni dal carcere* (1977: 2349), affermava che la «grammatica normativa, che solo per astrazione può essere ritenuta scissa dal linguaggio vivente, tende a fare apprendere tutto l'organismo della lingua determinata, e a creare un atteggiamento spirituale che renda capaci di orientarsi sempre nell'ambiente linguistico». La grammatica di una lingua storico-naturale ne rappresenta, infatti, la struttura e lo scheletro portante, la base che serve per la costruzione delle innumerevoli possibilità di espressione (formale e informale, creativa e "rigida"), di adeguamento dei registri, di variazioni stilistiche... Come ricorda giustamente Prandi (2011: 211), «fare grammatica significa abituarsi a ragionare sia sulle strutture della

58 Con il termine *lingue storico-naturali* si indicano «le lingue nate spontaneamente lungo il corso della civiltà umana e usate dagli esseri umani ora o nel passato» (Berruto, Cerruti, 2011: 3).

lingua, sia sulla struttura dei concetti coerenti». La competenza pratica individuale nell'uso delle strutture linguistiche si riflette poi nella capacità di esprimersi in maniera originale e personale combinando gli elementi e le regole grammaticali che abbiamo a disposizione: educare linguisticamente significa «educare alla originalità» (Lombardo-Radice, 1936: 163) perché è possibile sostenere che *parli* davvero «soltanto chi si esprime originalmente [...] chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che vien dal contesto» (Lombardo-Radice, 1936: 162). Nel farlo si serve però anche dell'espressione altrui che assimila e rielabora per creare nuove produzioni comunicative.

Per sistematizzare le conoscenze teoriche degli alunni in riferimento alla lingua e ai suoi usi, in classe si fa ancora affidamento in massima parte sui libri di testo, i quali rappresentano i mezzi privilegiati per la modellazione e la realizzazione dei piani e programmi didattici. La loro struttura, la qualità e l'applicazione pratica dei saperi che veicolano sono, pertanto, di primaria importanza nella glottodidattica. Ne ribadisce il valore pure Serianni (2011: 74) servendosi delle parole di Torraca quando scrive: «che un buon maestro fa la scuola buona, non è men vero che l'opera del maestro, comunque valente e zelante egli sia non produce tutti gli *effetti utili* che dovrebbe, anzi è spesso inceppata, non di rado sprecata, quando mancano i buoni libri».

Non sorprende, quindi, l'esistenza in Croazia di una legge apposita – Legge sui libri di testo e altri materiali didattici per le scuole elementari e medie superiori[59] – che prevede e regola la procedura di selezione e uso di questi strumenti didattici indispensabili. Per poter essere usato in classe, ogni libro di testo deve essere approvato dal ministero preposto all'istruzione e deve essere inserito nel Catalogo dei libri di testo obbligatori. Pure le scuole con lingua d'insegnamento italiana, nelle quali l'intero processo didattico è veicolato, appunto, in italiano, essendo di fatto scuole statali, rispondono in tutto alle leggi croate. Una di esse regola l'istruzione nelle lingue delle minoranze. Ai sensi dell'articolo 11 della succitata Legge, i mezzi didattici in uso in queste scuole possono essere tradotti nella lingua della minoranza in questione o importati dallo Stato "di origine" della minoranza. Gli insegnanti sono chiamati a esprimersi in merito all'accettabilità o meno dei mezzi didattici in uso di regola ogni quattro anni, ovvero nell'anno in cui viene pubblicato o modificato il Catalogo[60]. Sarebbe, perciò, di grande aiuto agli insegnanti conoscere i pregi e i difetti dei vari libri di testo disponibili in commercio per poter attuare una pianificazione tempestiva e di qualità delle ore di lezione e/o per creare

59 Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu, NN 116/2018.
60 Ai sensi degli articoli 6 e 10 della Legge sui libri di testo e altri materiali didattici per le scuole elementari e medie superiori.

materiali individualizzati. Oltre alla Legge indicata, la selezione e l'uso dei libri di testo sono definiti pure dallo Standard dei libri di testo[61], il quale stabilisce i requisiti tecnici e standard scientifici, pedagogici, psicologici, didattici e metodologici, etici, linguistici, figurativi e grafici per la loro realizzazione.

I libri di testo rappresentano sovente una sorta di mediatori nella comunicazione didattica tra l'insegnante e gli alunni in quanto determinano in gran misura i contenuti di apprendimento e le modalità con cui questi ultimi verranno presentati e avvicinati agli alunni. Lombardo-Radice (1936: 137) a tal proposito asserisce che «col libro di testo entra a *scuola un altro maestro*». La loro importanza è ancora più rilevante nei processi di insegnamento/apprendimento della lingua materna quando questa è minoritaria in una determinata area, com'è il caso dell'italiano nel territorio istro-quarnerino. In queste situazioni, come già più volte ribadito, la lingua della scolarizzazione non viene usata nella maggior parte delle attività comunicative quotidiane, a eccezione dell'ambiente famigliare e delle istituzioni minoritarie. I libri di testo rimpiazzano, quindi, per certi versi, le diverse tipologie e aspetti della comunicazione linguistica. Gli attori del processo didattico sono sempre stati consapevoli della problematica, come testimoniato dal fatto che quest'ultima è stata una delle prime alle quali si è cercato di trovare una soluzione in seguito al riallacciamento dei rapporti tra Italia e Jugoslavia dopo la Seconda guerra mondiale. In questo senso, nei primi anni del dopoguerra tutti i libri venivano stampati in Jugoslavia da editori locali e appena dopo il 1964, l'anno in cui si sono istituiti rapporti concreti con l'Università Popolare di Trieste, è iniziata l'importazione dei libri di testo (così come di altri tipi di libri e pubblicazioni) dall'Italia[62].

Per lo studio dell'italiano nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia attualmente sono approvati i seguenti libri di testo[63]:

a) per le classi inferiori (dalla prima alla quarta) delle scuole elementari: *#Che Magie! 1-3*; *#Che Storie 4*; *Acchiappastorie 1*-3; *Nati per leggere 4*; *Super Prezioso 1-3*;

b) per le classi superiori (dalla quinta all'ottava) delle scuole elementari: *A rigor di logica*; *In forma semplice e chiara*; *La forza delle parole*;

c) per le scuole medie superiori (indirizzi quadriennali e triennali): *Datemi le parole*; *Con metodo*.

61 Udžbenički standard, NN 7/2007.
62 Per maggiori informazioni si rimanda a Mazzieri 1998; Marchig Matešić, Rocchi Rukavina 2008, in particolare alle pp. 91-106.
63 Per i riferimenti bibliografici delle opere elencate di seguito si invita a consultare la Bibliografia alla fine della presente tesi.

Ogni insegnante può scegliere quale di questi volumi adoperare in classe e nel farlo deve sempre tenere a mente quale impostazione intende dare alle proprie lezioni affinché siano in sintonia con il manuale adottato[64]. Ma oltre che sui volumi citati, gli insegnanti possono fare affidamento sulle varie grammatiche di italiano, anche di impostazioni profondamente diverse[65], dalle quali possono attingere per diversificare il proprio operato e adattare i materiali e gli impianti teorici di base alle condizioni particolari in cui si trovano a insegnare. Una consultazione continua di grammatiche diverse assicura, quindi, agli insegnanti una maggiore adattabilità alle situazioni concrete che si sviluppano in classe e li dota di strumenti conoscitivi di diverso tipo con i quali approcciarsi ai cambiamenti repentini che dal sociale irrompono inevitabilmente anche in classe.

La lingua è solitamente affrontata in base a quattro principali piani di analisi[66]: fonetico/fonologico (che riguarda l'aspetto fisico, acustico dei segni linguistici, cioè della comunicazione verbale, ovvero l'organizzazione dei suoni di una lingua e il loro funzionamento all'interno del sistema linguistico di riferimento), morfologico (inerente alla forma o, meglio, alla struttura delle parole), sintattico (relativo alla struttura delle frasi) e semantico (concernente il significato delle parole), ai quali si aggiungono anche quello grafematico (che riguarda le modalità di trasposizione della realtà fonica nella scrittura) e pragmatico e testuale (inerente all'organizzazione dei testi in rapporto alle situazioni comunicative). Berruto e Cerruti (2011: 39) schematizzano il «rapporto fra i livelli di analisi e la loro posizione nel sistema linguistico» nel modo seguente:

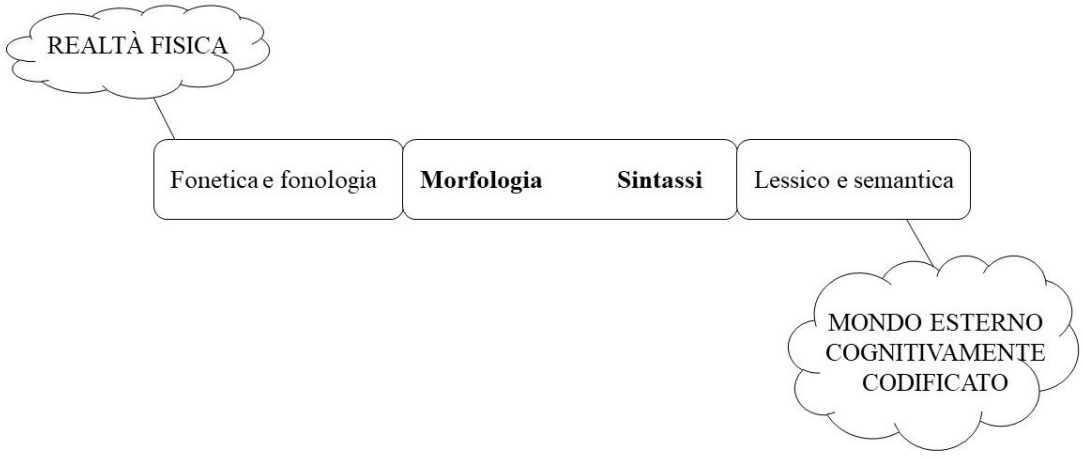


Immagine 1: Rapporti tra i livelli di analisi linguistica

64 In Mazzieri-Sanković, Peršić 2017 si può trovare un'analisi introduttiva di alcuni libri di testo usati a scuola.
65 Per un breve confronto tra le principali grammatiche in uso si rimanda a Marello 2016.
66 Per una descrizione più esaustiva dei livelli di analisi linguistica si rimanda a Berruto, Cerruti 2011.

Si tratta, comunque, di una semplificazione del sistema lingua, che serve soltanto per organizzare e sistematizzare teoricamente gli elementi fondamentali di cui si compone una lingua. Fatto sta, però, che «non ci sono *prima* gli elementi e *poi* il sistema» e nell'esporre gli elementi è necessario in ogni caso metterli in relazione con gli altri e con il sistema (o i sistemi) in generale: «via via che si procede nella dimostrazione, i rapporti si moltiplicano integrandosi; e ciascuna parte vien collegata a tutte le altre: collocata nel sistema» (Lombardo-Radice, 1936: 131). Nel riportare gli esempi di qualche fenomeno, «l'esempio è nulla senza la regola; ma la regola non vien dopo di esso; ma si vien formando e precisando nello stesso atto della esemplificazione» (Lombardo-Radice, 1936: 132). L'apprendimento linguistico si può considerare giunto ai massimi livelli quando le regole vengono completamente dissolte nella «vita del linguaggio. Non si sa veramente bene una regola che quando... non c'è più bisogno di ricordarsela, per applicarla, quando regola e uso sono tutt'uno» (Lombardo-Radice, 1936: 180-181).

Uno dei compiti più importanti di tutti gli insegnanti è quello di adoperare una lingua corretta, che esprima in maniera adatta i concetti che si intendono comunicare, una lingua adeguata alla situazione comunicativa e alla loro area di pertinenza. Inoltre, gli insegnanti devono guidare gli alunni nel percorso di acquisizione e apprendimento delle particolari lingue settoriali. Già agli inizi del Novecento Lombardo-Radice (1936: 127) asseriva che l'alunno sa correggere la sua lingua quando conosce le regole che non sono «nell'astratta grammatica, ma nella *vivente* lingua del suo maestro». L'insegnante di lingua ha il compito, pertanto, di servire principalmente da modello linguistico e condurre gli alunni alla scoperta delle uniformità, delle regole e delle eccezioni a queste ultime, delle convenzioni linguistiche, dei punti d'incontro e di scontro tra le varie lingue specialistiche e le varietà diacroniche, diatopiche, diastratiche, diamesiche, diafasiche, diagenetiche e diagenerazionali[67] di una lingua standard. Non va dimenticato, infatti, che «una lingua si presenta o manifesta sempre, nei concreti usi comunicativi in una certa comunità sociale, sotto forma di una determinata varietà» (Berruto,

67 La bibliografia sull'argomento è vasta, ma per un inquadramento teorico d'insieme e la descrizione delle caratteristiche e dei metodi di studio di queste varietà si rimanda a Berruto 2010. In questa sede basterà ricordare che la variazione diacronica riguarda l'evoluzione di una lingua e i suoi diversi stati e usi nel tempo; la variazione diatopica si riferisce alla diversa provenienza e distribuzione geografica dei parlanti; la variazione diastratica riguarda l'influenza degli strati sociali sull'uso della lingua; la variazione diafasica considera il diverso uso della lingua nelle varie situazioni comunicative; la variazione diamesica si riferisce alla modalità della comunicazione (scritta o orale); la variazione diagenerazionale prende in considerazione l'età dei parlanti e quella diagenetica il sesso. Per una descrizione più esaustiva delle varietà dell'italiano contemporaneo si rimanda a Berruto 2006.

Cerruti, 2011: 277), formata a partire da una determinata variabile sociolinguistica, extralinguistica. Per la descrizione dell'*architettura dell'italiano* si può fare riferimento a Berruto, il quale opera «una sintesi del tipo e della collocazione reciproca delle varietà la cui somma costituisce la lingua contemporanea» (Berruto, 2006: 20). Il suo schema è proposto nell'Immagine 2 ma si tratta, naturalmente, soltanto di una raffigurazione molto sommativa perché, come afferma lo stesso autore, è praticamente «impossibile ridurre a una rappresentazione grafica necessariamente bidimensionale una fenomenologia essenzialmente pluridimensionale» (Berruto, 2006: 20). A grandi linee si può individuare un "centro" che raccoglie «fatti tendenzialmente unitari, standardizzanti, normativi e normalizzanti, che costituiscono per così dire il nocciolo unitario della lingua» (Berruto, 2006: 20). Questo "centro" è «spostato verso il quadrante scritto, formale, alto, data la peculiare storia della lingua italiana, il cui standard si è tradizionalmente modellato sull'uso scritto, letterario, aulicizzante» (Berruto, 2006: 22). La "periferia" del modello comprende «fatti tendenzialmente non unitari, denormalizzanti o devianti dalla norma accettata, che costituiscono un'area più fluttuante e instabile, la sezione non standard e sub-standard delle varietà dell'italiano» (Berruto, 2006: 20).

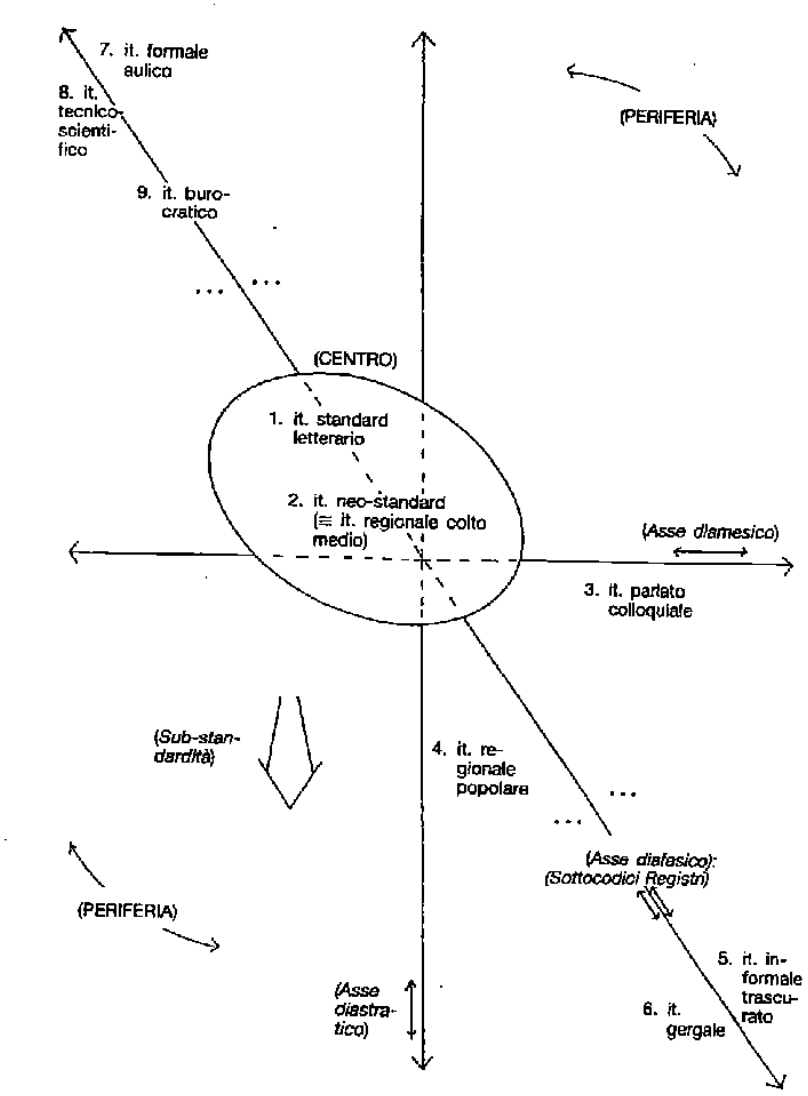


Immagine 2: Architettura dell'italiano

La scuola ha tra i suoi principali compiti quello di far apprendere agli alunni in primo luogo la lingua standard, la quale è una

> lingua codificata, dotata di una norma prescrittiva, con un repertorio di manuali di riferimento (grammatiche, dizionari) e di testi esemplari, per lo più con una tradizione letteraria prestigiosa e di lunga data; è tendenzialmente unitaria, è adottata come modello per l'insegnamento scolastico, ed è ritenuta dai parlanti della comunità la 'buona' e 'corretta' lingua (Berruto, Cerruti, 2011: 286).

Accanto allo standard, la scuola è tenuta a rendere consapevoli gli alunni dell'esistenza delle diverse varietà linguistiche, a cui si è accennato sopra, dei loro usi diversificati e delle loro

diverse accettabilità in riferimento ai particolari contesti extralinguistici. Nella presentazione dell'esistenza e delle particolarità delle varietà linguistiche dell'italiano, non va dimenticato che la lingua opera comunque come un *continuum*, senza distinzioni rigide tra le varietà, ovvero che queste ultime sono «in sovrapposizione e si sciolgono impercettibilmente l'una nell'altra, senza che sia possibile stabilire limiti rigorosi, confini certi di dove finisce una varietà e ne comincia un'altra» (Berruto, 2010: 129). Berruto (2010: 132) parla di un *continuum* con addensamenti per indicare che «le diverse varietà principali dell'architettura della lingua coincidono con raggruppamenti significativi, addensamenti appunto, di tratti in certi punti del *continuum*». L'insegnante di lingua è chiamato, quindi, a guidare gli alunni nella costruzione delle loro basi linguistiche e favorire lo sviluppo di una lingua "generale" da adattare, poi, ai diversi ambiti disciplinari, registri e situazioni comunicative. È sottinteso, naturalmente, che questi non può in alcun modo essere esperto di tutte le materie, cioè non può padroneggiare ai massimi livelli tutti i diversi contenuti disciplinari, ma «dovrebbe mettere in primo piano ciò che gli compete culturalmente, in primo luogo la tecnica dell'espressione corretta ed efficace» (Serianni, 2010: 39). Per contro, occorre ribadire che comunque

> l'apprendimento è un processo armonico e la distinzione tra le varie materie è un'inevitabile necessità organizzativa; non esiste un bravo italianista che sia ignorante di storia o di geopolitica e viceversa, anche se le propensioni e l'impegno di ciascuno possono determinare prestazioni diverse (Serianni, 2010: 77-78).

La stessa considerazione può essere applicata pure agli alunni: molta parte del loro apprendimento dipende dal loro impegno e dalla presenza o assenza di motivazione che li conduce 'nel' e 'verso' l'apprendimento. Se pure esistesse un insegnante ideale e come interlocutore avesse un discente svogliato e demotivato, tutta la sua bravura e passione non basterebbero per portare le competenze di quel discente a livelli alti. Infatti, come sostenuto da Lombardo-Radice (1936: 128) che riprende De Sanctis, è l'alunno che deve trovare e conquistare lo scibile «se vuole che sia davvero cosa sua».

I ricercatori della sezione veneta del gruppo GISCEL[68] (2014: 243) fanno notare che «la prima comunità nella quale gli studenti praticano l'italiano per capire e studiare è la classe; le

68 GISCEL sta per Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica e, come si può leggere nel suo sito ufficiale (https://giscel.it/), «è un "intellettuale collettivo": raccoglie studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola». Il gruppo è attivo dagli anni Settanta del Novecento ed è legato all'attività della Società di Linguistica Italiana (SLI). Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/) che GISCEL approvò il 26 aprile 1975 sono in massima parte valide ancora oggi e con esse il gruppo volle «definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione

prime parole con le quali si confrontano e sulle quali compiono le prime negoziazioni sono quelle dell'insegnante». Ciò è ancora più evidente nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia, nelle quali l'insegnante è davvero «non solo il modello di lingua ma soprattutto la fonte cui attingere le parole [e, possiamo aggiungere, le strutture linguistiche] che permettono di entrare nei tanti saperi disciplinari» (GISCEL Veneto, 2014: 243) e nel "mondo" italiano in generale. È suo dovere, pertanto, «esercitare un controllo attento sul proprio linguaggio» (GISCEL Veneto, 2014: 243). L'insegnante di lingua, come sottolineato da De Mauro (2018), deve padroneggiare la grammatica e la linguistica in generale ad altissimi livelli, «deve sapersi destreggiare così bene tra i buoni dizionari della lingua italiana, da potere far vivere allo studente, dal livello elementare ai livelli, sempre più complessi, delle medie superiori, l'esperienza di manipolazione della strumentazione grammaticale che una lingua ti mette a disposizione». Gli alunni, quindi, «devono imparare a parlare [e scrivere], tutte e tutti, sempre meglio. Si tratta di dare degli strumenti, delle vie, si tratta di aiutarli al meglio» (De Mauro, 2018), perché la società contemporanea richiede dai suoi membri, più che mai, l'acquisizione della «capacità di spaziare su terreni di crescente complessità terminologica, concettuale, operativa, in mezzo a correnti informative e interrelazioni sociali, economiche, produttive sempre più complicate» (De Mauro, 2018).

Ciò diventa di particolare importanza nelle scuole prese in esame in questa tesi in quanto, stando al curricolo nazionale relativo alle materie scolastiche *Lingua italiana* (nelle scuole elementari) e *Lingua e letteratura italiana* (nelle scuole medie superiori)[69], l'offerta formativa è rivolta «sia [a]gli allievi per i quali l'italiano è lingua materna (talvolta non unica), sia [a] coloro che si accostano alla cultura italiana come ad un'importante opportunità di formazione, arricchimento e crescita personale, favorita dalla peculiarità plurilingue del territorio» (*Curricolo,* 2019: 5). Il documento in questione nasce in seguito all'ultima riforma scolastica che vuole tener conto proprio degli aspetti sopraelencati. Viene emanato dal ministro preposto all'educazione e all'istruzione e stabilisce lo scopo, le finalità didattiche, la struttura e i contenuti di ogni materia scolastica, nonché le competenze che gli alunni dovrebbero aver

linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica».

69 Curricolo della disciplina Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola media superiore per le scuole nella lingua e nella scrittura della minoranza nazionale italiana (Modello A), <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnih%20predmeta%20Talijanski%20jezik%20za%20osnovnu%20skolu%20i%20Talijanski%20jezik%20i%20knjizevnost%20za%20srednju%20skolu-model%20A.pdf>.

acquisito al termine di ogni ciclo istruttivo[70]. Il Curricolo nazionale sottolinea che le due materie testé menzionate sono cardini del processo formativo e veicoli «di arricchimento linguistico, cognitivo, culturale, sociale», fondamentali «per educare al rispetto delle diversità, alla convivenza, alla cittadinanza democratica, alla consapevolezza» dell'identità e della storia della Comunità Nazionale Italiana sul territorio croato (*Curricolo*, 2019: 6). Ribadisce, inoltre, l'importanza di un lavoro sinergico di tutti gli insegnanti della scuola che possa «dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente sociale e nei percorsi di formazione avendo come primo obiettivo il possesso della lingua in tutte le sue espressioni» (*ibidem*). La sinergia didattica tra gli insegnanti, la loro competenza linguistica e professionale, e l'insistere sull'uso continuato della lingua italiana in tutte le attività scolastiche sono di fondamentale importanza nelle scuole cosiddette italiane dell'area istro-quarnerina in virtù del fatto, già più volte sottolineato, dell'impossibilità degli alunni di attingere alla lingua viva nella maggior parte delle situazioni extrascolastiche. Soltanto puntando sul soddisfacimento delle condizioni sopraelencate si può pensare di portare gli alunni a un livello più alto di competenza comunicativa, basilare per affrontare al meglio le sfide dell'età adulta. Nella società contemporanea, infatti, si fa sempre più presente la necessità di avere

> una educazione linguistica che arricchisca le nostre capacità comuni di comprensione e intelligenza, di rapporto autentico e attivo con gli altri e col vasto mondo, una educazione linguistica che dia diffusamente, a tutte e a tutti, come diceva don Lorenzo Milani, quella lingua che, continuiamo a sperarlo e a operare per ciò, "ci fa eguali" (De Mauro, 2018).

4.2. Lo sviluppo della competenza scritta

Per gli obiettivi della presente tesi, di seguito si rifletterà in particolare sullo sviluppo della competenza scritta degli alunni, una competenza che, a differenza del parlato, non è innata: infatti, «è del tutto artificiale: non c'è modo di scrivere "naturalmente"» (Ong, 1986: 123). È piuttosto una tecnica che si apprende e affina con esercizi mirati e una continua riflessione sull'universo della testualità. Ong (1986: 119) afferma che l'invenzione della «scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione». Infatti, il pensiero analitico «non può essere comunicato, e neppure pensato, in una cultura che non conosca la scrittura alfabetica» (Loretelli, 1986: 7). Ong (1986: 245) spiega che il mondo orale

70 Per informazioni più dettagliate si rimanda al sito ufficiale del Ministero della Scienza e dell'Istruzione della Repubblica di Croazia: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125>.

> per primo illumina la coscienza con una lingua articolata, che separa il soggetto dal predicato e poi li mette in rapporto, e che unisce gli esseri umani nella società. La scrittura introduce divisione e alienazione, ma anche una più salda unità: essa intensifica il senso dell'io e alimenta una interazione più consapevole fra gli individui. La scrittura sviluppa la coscienza.

La scrittura si è rivelata essere il mezzo ideale per conservare le memorie ed esperienze personali e collettive e, in generale, per accrescere le conoscenze e renderle esplicite e più precise. Simone (2012: 81) specifica che essa è «creatrice di istituzioni», ovvero che «trasforma [...] la consuetudine in legge, perché rende stabili le formulazioni normative, crea e sviluppa la letteratura e favorisce la circolazione della cultura». Con la scrittura si perfeziona, quindi, la «riflessione analitica», il «concatenamento logico dei pensieri», la «pulizia della forma» (Marchi, 1990: 170). Stando a Corno (2011: 358), «insegnare a scrivere è soprattutto insegnare a pensare e a ragionare» e oggi lo facciamo soprattutto

> per trasmettere almeno tre libertà del mondo globalizzato: la libertà di pensare con la propria testa; la libertà di partecipare alla progettazione e alla prova dei discorsi sociali e delle loro politiche; e la libertà di giudicare i risultati delle proprie scelte (Corno, 2011: 360).

È fondamentale in questo senso sviluppare il proprio ragionamento critico e potenziare quello degli alunni perché, come afferma Trobok (2019: 3), «è importante insegnar loro a ragionare, a essere aperti al dibattito, a difendere la propria opinione con argomenti validi, ma anche a rispettare l'opinione degli altri – e a essere capaci di ragionare al di fuori degli schemi». A questa osservazione si può legare pure il pensiero di Lombardo-Radice espresso circa cento anni fa, ma attuale ancora oggi, in merito alla didattica in generale e all'educazione linguistica in particolare. Lo studioso ribadiva che la scuola non vuole

> fabbricar "scrittori", ma educar giovani a essere *brava gente*, che sappia bene le cose che ha studiato, che parli solo delle cose che sa bene, che non dica venti parole dove cinque basterebbero, o si sbrighi con cinque dove ce ne vorrebbero venti; che sappia pesare le proprie forze e aver senso della propria responsabilità, così quando parla come quando scrive; che abbia quella finezza e garbatezza di stile che nascono dalla continua cura d'esser sobrii, atti ad indurre in altri la persuasione propria.
> Da una educazione simile usciranno da sè anche gli scrittori (Lombardo-Radice, 1936: 238-239).

Nell'assegnare compiti di scrittura occorre, quindi, essere guidati dal postulato che l'argomento dell'attività deve essere in linea con le capacità e gli interessi degli alunni, deve riguardare concetti sui quali gli alunni hanno qualcosa da dire, con i quali hanno dimestichezza. La pagina

bianca e il senso di ansia che vi può derivare, la mancanza di idee da esprimere si possono, invece, combattere con la lettura, traendo spunto da testi già letti, attingendo all'enorme patrimonio culturale prodotto nella lingua in questione.

Il parlato e lo scritto, come riporta Halliday (1990: XV), non sono modi alternativi per fare le stesse cose, bensì modi per fare cose diverse: «oralità e scrittura sono entrambe necessarie all'evoluzione della coscienza» (Ong, 1986: 241). Lo scritto, a differenza del parlato, non è immediato ed è vincolato a molte più regole; non permette di "aggiustare" il detto in base alle reazioni dell'interlocutore, ma è comunque duttile sia per lo scrivente, che può ritornare a quanto già prodotto per modificarlo, correggerlo o eliminarlo (prima di rendere il testo disponibile al pubblico per cui è scritto), sia per il lettore, che può scegliere quanto leggere e l'ordine in cui leggere un testo. Il parlato, invece, come ricorda Serianni (2007: 17), presenta

> un minore controllo (non ci si preoccupa di scegliere le parole più appropriate, né di evitare ridondanze e ripetizioni); una minore pianificazione (le frasi sono brevi, spesso non sono collegate sintatticamente le une alle altre, sono numerose le "false partenze" e i periodi in sospeso); un minore obbligo di esplicitare le circostanze della comunicazione (con frequente ricorso al contesto).

L'attività di scrittura si può definire, con Cignetti e Fornara (2014: 29), come problematica e processuale:

> problematica, in quanto chi scrive si trova a dover affrontare e risolvere ripetutamente una serie di problemi che intervengono in ogni singola fase della scrittura; processuale, in quanto la scrittura può essere considerata come un processo all'interno del quale si attivano numerosi sottoprocessi.

I bambini "alle prime armi" e le persone poco avvezze alla scrittura tendono a riversare sulla carta il proprio mondo interiore in maniera poco organizzata. Quando ci si appresta a scrivere, occorre, invece, pianificare il discorso in massima parte. Ciò aiuta anche a ordinare i pensieri, a fare luce sui nostri saperi e, in certi casi, a capire meglio noi stessi. Sabatini (2016) precisa che l'uso

> scritto anima e trasforma in molti modi le lingue. Con la scrittura diamo fisionomia precisa a parole di cui siamo poco certi; fissiamo parole che usiamo raramente e che potrebbero uscire dalla memoria; diamo corpo e cittadinanza definitiva a parole nuove, comunque nate o acquisite da altre lingue. In questo modo il capitale liquido della lingua si arricchisce di molto. E con la scrittura possiamo costruire di volta in volta "edifici" di discorso più elaborati, di cui c'è certamente bisogno per gli obiettivi del nostro pensiero, sempre più ambiziosi, volti a esplorare orizzonti sempre più larghi.

I processi di cui si compone l'attività di scrittura sono stati descritti da diversi studiosi, ma uno dei modelli più efficaci è quello proposto da Hayes e Flower, rielaborato nell'immagine che segue da Cignetti e Fornara (2014: 31).

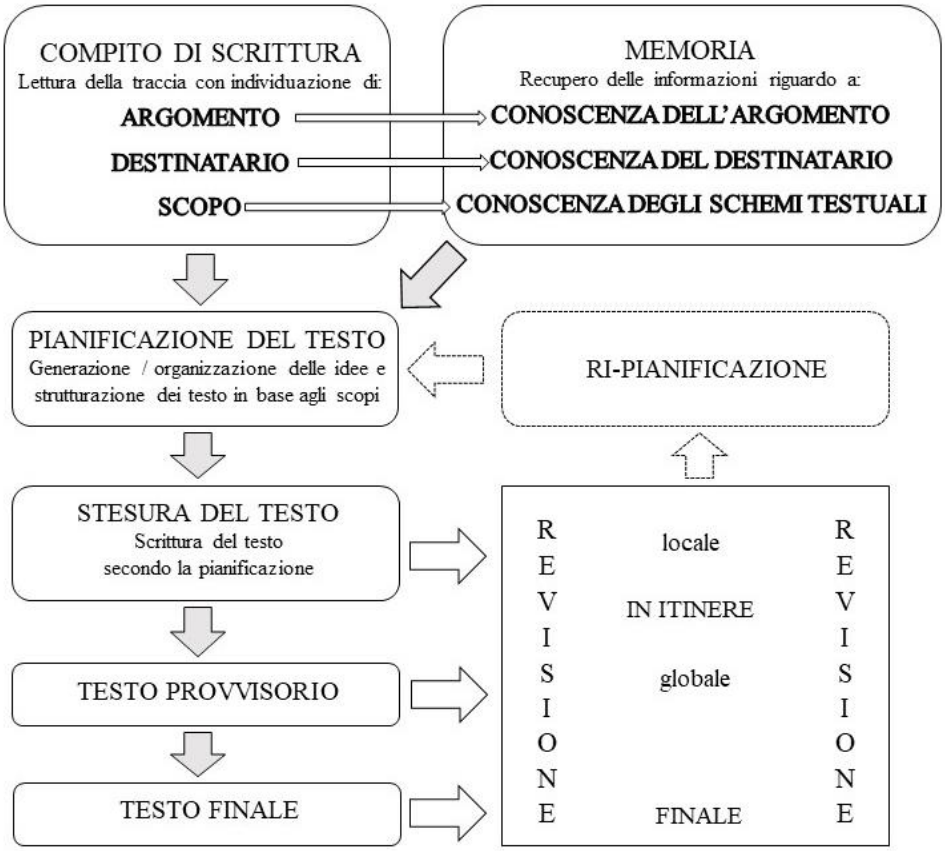


Immagine 3: Le fasi dell'attività di scrittura

Le fasi costituenti – la comprensione del compito di scrittura, la pianificazione testuale, l'effettiva stesura del testo e la sua revisione – andrebbero, quindi, esercitate sia singolarmente sia nell'insieme, sia attraverso la lettura e l'analisi di modelli testuali che possano fungere da riferimento sia attraverso la rispettiva produzione concreta di testi. Gli studiosi della sezione siciliana di GISCEL (2014: 169) fanno notare che il compito di tutti i docenti è anche quello di «guidare gli studenti nel passaggio da semplici lettori a lettori consapevoli e autonomi per assicurare loro il diritto a capire, come garanzia dei diritti democratici e dell'esercizio della cittadinanza attiva».

Il curricolo nazionale di *Lingua (e letteratura) italiana* definisce la scrittura come la

> capacità di conoscere e applicare i procedimenti appropriati di scrittura producendo testi di vario genere aventi strutture, contenuti, funzioni e stili

> diversi, testi nei quali l'allievo articola il proprio pensiero critico riuscendo ad esprimersi in modo creativo ed autonomo ampliando le proprie vedute, i valori etici ed estetici (*Curricolo,* 2019: 12).

Si raccomanda, quindi, di introdurre le problematiche e gli esercizi inerenti allo sviluppo della competenza linguistica scritta in maniera graduale e mediante l'uso di attività diversificate. Gli autori del Curricolo sottolineano giustamente la complessità della pratica scrittoria e la molteplicità delle fasi di cui consiste: «ideazione, pianificazione, prima stesura, revisione e correzione» (*Curricolo*, 2019: 12). Ricordano, però, che la padronanza di questa competenza, maturata pure mediante l'esposizione a modelli testuali diversi, permetterà agli alunni di avere a disposizione punti di riferimento per l'elaborazione dei loro testi e per l'inquadramento delle potenzialità espressive della lingua italiana.

Nella società contemporanea si scrive più che mai, ma nella quotidianità sono cambiate le modalità di scrittura: non si scrive più soltanto su carta, ma si digitano i testi su computer, cellulare, tablet... Questa nuova realtà di scrittura ne presuppone anche una diversa concezione: la scrittura vista in un certo senso come la continuazione diretta del pensiero, quasi come una variante dell'oralità. De Benedetti (2009: 151), infatti, afferma che certe forme testuali scritte (SMS, chat, posta elettronica ecc.) «non sono più assimilabili a degli scritti-scritti, ma sono diventati traduzioni simultanee del parlato, di cui hanno conservato l'immediatezza, la spontaneità, la velocità di esecuzione e, inevitabilmente, la trascuratezza», soprattutto nell'ortografia, influenzata in massima parte dalla fretta che porta alla scrittura di parole abbreviate, di apostrofi al posto degli accenti, all'omissione o all'uso poco ragionato dei segni di interpunzione, alla non distinzione tra le maiuscole e le minuscole... E proprio in questo fatto si celano le maggiori insidie, come sarà descritto poi anche nei capitoli successivi, all'alfabetizzazione integrale degli alunni di oggi. Nel mondo in cui le occasioni di scrittura si sono moltiplicate di molto e sono diventate immediate, è facile, infatti, che la linea di demarcazione tra la produzione dei testi orali e quella dei testi scritti risulti offuscata, che le due modalità di espressione linguistica diventino solo due varianti di una stessa cosa. Si produrranno, quindi, anche nelle situazioni comunicative più formali o strutturate, testi scritti che "trascrivono" semplicemente il pensiero, che non rispettano le norme scrittorie e/o stilistiche adeguate al contesto. Antonelli (2016a) sottolinea il fatto che nella società contemporanea si scrive soprattutto per

> raggiungere chiunque e comunicare comunque. Scriviamo in condizioni molto diverse da quelle tradizionali. E questo inevitabilmente comporta il venir

> meno delle condizioni che per secoli hanno caratterizzato la scrittura. Se il testo diventa labile, la scrittura passa nella sfera dell'effimero: *scripta volant* (e *verba manent*, visto che ormai possiamo registrare tutto). Se si scrive così spesso, scrivere diventa un gesto lontanissimo da quell'ufficialità e intrinseca solennità di cui si era sempre ammantato.

La competenza scritta di una lingua è difficile da affinare soprattutto perché gli scopi per i quali si scrive sono innumerevoli e non ci sono sempre chiare indicazioni al riguardo, cioè non «esistono indicazioni univoche che si possano applicare indistintamente a tutte le occasioni di scrittura; senza dubbio ci sono regole e convenzioni che vanno sempre o quasi sempre osservate (come quelle ortografiche), ma la scrittura si diversifica in base alle occasioni» (Cignetti, Fornara, 2014: 27): ciò che è accettabile o preferibile in certe situazioni comunicative, non lo è in altre. L'unico modo per potenziare lo sviluppo della competenza scritta è quello di scrivere, di esercitarsi nella scrittura di diversi tipi testuali, e di leggere testi diversificati per scopo, stile, registro. Cignetti e Fornara (2014: 28) affermano a proposito della scrittura che «acquisire (maggior) consapevolezza della sua natura significa avere più possibilità di saperla controllare e di individuare le cause dei problemi e le possibili soluzioni».

Anche se può sembrare una banalità, va rimarcato il fatto che i mattoni che servono per costruire un testo (di qualsiasi tipo) sono rappresentati dalle parole: un concetto intuitivamente comprensibile per i parlanti, più sfuggente e di difficile definizione per i linguisti[71]. Ogni lingua, infatti, presenta delle peculiarità quanto alla individuazione delle parole: queste rappresentano contemporaneamente unità fonologiche, morfosintattiche e semantiche. Berruto e Cerruti (2011) definiscono la parola come

> la minima combinazione di elementi minori dotati di significato, i morfemi [...], costruita spesso (ma non sempre) attorno a una base [...], che funzioni come entità autonoma della lingua e possa quindi rappresentare isolatamente, da sola, un segno linguistico compiuto, o comparire come unità separabile costitutiva di un messaggio.

Questa è, quindi, l'unità strutturale di base che serve per produrre un testo. Marchi (1990: 9), attraverso una similitudine con altre due attività tipicamente umane – dipingere e suonare, mette l'accento sulla necessità di consultazione del «più democratico dei libri», il dizionario, «tavolozza dei nostri pensieri, tastiera delle nostre idee», "deposito" di parole di una lingua. Beccaria (2010) asserisce a proposito dei dizionari che si tratta di strumenti utili «come la valigetta del pronto soccorso, da tenere a portata di mano per ogni evenienza: fugano del resto

71 Sulla complessità di definizione del concetto di *parola* si veda ad esempio Berruto, Cerruti 2011.

ogni dubbio, su grafia, o accento della parola, di essa ci danno i molteplici significati, i vari sensi metaforici, e anche le locuzioni idiomatiche in cui entra». Continua, poi, sottolineando l'importanza che hanno per gli italiani e, possiamo aggiungere, altri parlanti italiano:

> Ogni vocabolario della lingua italiana, a saperlo leggere, racconta attraverso le parole il nostro presente, e il nostro passato. È memoria collettiva che contiene nei suoi lemmi gli avvenimenti, le novità, le scoperte, le scelte di secoli andati ma anche di anni appena trascorsi. Racconta non soltanto la grande ma anche la piccola Storia. Nel vocabolario della nostra lingua ci sono voci significative che rimandano addirittura a episodi precisi, a vicende e personaggi, con una messe di allusioni capaci di offrire a ogni italiano un "luogo" nel quale riconoscersi (Beccaria, 2010).

Abituare, pertanto, gli alunni alla consultazione dei dizionari dovrebbe essere uno degli obiettivi primari dell'insegnamento linguistico perché, come ricorda Marchi (1990: 10), «se possiedi le parole, possiedi le cose». Anche nella stesura stessa dei componimenti scolastici gli alunni dovrebbero avere a portata di mano un dizionario perché quest'ultimo «non è soltanto un interprete che fa luce dove c'è buio [...]: è anche, e soprattutto, uno stimolatore di idee, un suggeritore di pensieri, un pronubo di associazioni mentali tramite la nomenclatura, i sinonimi, i modi di dire che accompagnano ogni voce» (Marchi, 1990: 15).

Vi sono due principali requisiti che un testo deve possedere: coesione e coerenza. Con il primo termine indichiamo il «rispetto dei rapporti grammaticali e della connessione sintattica tra le varie parti» (Serianni, 2007: 28). La coesione è garantita principalmente dal corretto uso dei coesivi (modalità per riferirsi a un elemento già espresso) e connettivi (elementi che assicurano rapporti logici e sintattici tra le parti di una frase, tra le frasi e tra le parti di un testo in generale). La coerenza, invece, riguarda principalmente il piano semantico di un testo, la sua appropriatezza alla situazione comunicativa e ai requisiti stilistici; garantisce che tra tutte le parti di un testo ci sia «una continuità di tipo tematico, logico e concettuale» (Cignetti, Fornara, 2014: 139). Nel parlato disponiamo di molte risorse non verbali (intonazione, gesti, mimica, posizioni, spazi...) che ci consentono di non dover stare troppo attenti alla coesione e alla coerenza e di mantenere comunque un grado sufficiente di comprensibilità. Lo scritto, invece, richiede una maggiore precisione ed esplicitazione. Due sono i principali pericoli che minacciano la coerenza testuale: il non avere ben chiari i concetti che intendiamo esprimere e riferirsi a troppe informazioni implicite, date per scontate, che rischiano di creare incomprensioni. Per ovviare a queste difficoltà occorre pensare sempre al (potenziale) lettore, reale o ideale, e infine cercare di leggere il testo prodotto con i suoi occhi. Quanto alla logica

testuale, questa impone in primo luogo che non ci siano contraddittorietà. Inoltre, «perché ci sia coerenza logica il pensiero dell'autore deve [...] svilupparsi in modo continuo e progressivo, costruendo un ragionamento ben strutturato e ordinato di frase in frase e di periodo in periodo» (Cignetti, Fornara, 2014: 143). Queste due forze – collegate e complementari – devono agire all'unisono per rendere efficace il testo scritto. Secondo Cignetti e Fornara (2014: 143),

> la coesione può essere intesa come la realizzazione concreta (cioè identificabile nei tratti linguistici) della coerenza, mentre la coerenza corrisponde alla proiezione su un piano astratto e concettuale della coesione.

Fornara (2014: 346) ricorda pure che «l'apprendimento dei criteri di testualità e dei connettivi è trasversale: serve per migliorare la comprensione e la produzione del testo, al di là delle singole tipologie testuali e pur con tutte le interrelazioni che con esse sussistono». Anche in questo caso la competenza di scrittura si costruisce partendo dall'impalcatura grammaticale, intesa come

> la capacità di costruire frasi e concatenarle tra loro: la capacità di organizzare testi chiari ed efficaci, adeguati al loro contesto e al loro scopo. Perché, come faceva dire Leonardo Sciascia a un vecchio professore di lettere, "l'italiano non è l'italiano: è il ragionare" (Antonelli, 2016a).

Ricapitolando, un testo esprime la propria funzione comunicativa se «gli si può attribuire continuità di senso (questa caratteristica prende nome di coerenza) e se è ben formato dal punto di vista delle relazioni grammaticali (questa caratteristica prende il nome di coesione)» (Palermo, 2015: 71). Le due caratteristiche sono di pari importanza e così andrebbero presentate, spiegate ed esemplificate (su concreti testi reali) agli alunni.

A scuola (tanto in Italia quanto in Croazia) predomina ancora il tema come tipologia testuale tipica per la verifica delle competenze scritte degli alunni, mentre sono relativamente poco usate le prove di scrittura di altri generi testuali. Il tema può essere definito come la

> trattazione di un argomento [...] di vario contenuto disciplinare o di attualità, le cui conoscenze sono state acquisite attraverso lo studio o l'esperienza diretta, e nella formulazione di opinioni personali, interpretazioni, considerazioni, riflessioni, opportunamente argomentate (Serianni et al., 2016: 646).

Pure il corpus della presente ricerca è, infatti, costituito da temi scritti in classe durante le ore di italiano. Gensini, ripreso da Serianni e Benedetti (2015: 21), ammonisce però sulla principale caratteristica del tema: «il "non" avere corrispondenti nella realtà comunicativa extrascolastica (dove nessuno scrive temi, ma semmai lettere, relazioni, saggi, articoli, recensioni, verbali

ecc.)». Infatti, il suo punto critico è proprio «il fatto che sia non un modello di comunicazione reale, ma un testo fittizio, privo di un vero destinatario, decontestualizzato e con un contenuto talvolta estraneo agli interessi dell'emittente, cioè lo studente» (Serianni et al., 2016: 646). In merito alla (non) utilità della stesura dei temi in classe si sono schierati (a volte anche duramente) molti studiosi[72]. Il tema, però, seppure effettivamente non rappresenti una forma testuale praticata nella realtà quotidiana né dei bambini e ragazzi né degli adulti, può comunque avere dei risvolti positivi per lo sviluppo di una generica competenza linguistica scritta. Basta che non sia soltanto, come ammonisce Lombardo-Radice (1936: 243) riprendendo Monti, «un argomento che il maestro impone unico a molti scolari, tutti diversi da lui e tutti diversi fra loro, perchè *(sic)* tutti, nello stesso tempo, esprimano su di esso idee che non hanno, in una lingua che spesso non sanno». Lo stesso autore suggerisce di assegnare come compito, ad esempio, il riassunto di un testo già letto o il resoconto di qualche visita fatta con la scuola, perché i cosiddetti componimenti d'invenzione tendono alla fine a essere molto simili, diversi solo per questioni ortografiche, mentre negli altri si potrà vedere «l'anima del piccolo autore» (Lombardo-Radice, 1936: 256). Non si tratta, comunque, di una pratica da scartare completamente perché, come asseriscono Bertolotti, Montali e Saviano ripresi da Serianni e Benedetti (2015: 23), il tema «permette di esercitare competenze e abilità utili per ogni altra forma di scrittura» e rappresenta

> un elaborato personale, nel quale chi scrive, sfruttando le proprie conoscenze, i propri interessi, i propri studi, affronta un argomento presentandone le coordinate generali oppure sviluppa una riflessione, un'argomentazione o persino una narrazione, senza mai rinunciare a mettere in gioco la propria personalità compositiva ed espressiva.

Il fatto di dover imparare a scrivere testi utili nella vita di tutti i giorni non significa, quindi, che vadano esclusi completamente «momenti in cui si scrive semplicemente per imparare a scrivere, al di fuori da un contesto comunicativo reale» (Colombo, 2002: 2). Occorre, però, essere consapevoli che qualsiasi componimento (per quanto "libero" possa essere) deve sottostare a certi vincoli e convenzioni, imposti sia dal testo stesso sia dalla pragmatica, e almeno in parte richiede di saper argomentare le posizioni o nozioni espresse. La differenza principale tra la scrittura creativa, priva di un'applicazione pratica, e la scrittura funzionale, legata allo studio o a determinati usi pratici, è stata ben sintetizzata da Colombo (2002: 5): «la scrittura creativa è un mezzo, la scrittura funzionale un fine. I mezzi non sono meno importanti dei fini, e vengono

72 Per un accenno sul dibattito relativo al tema scolastico si rimanda a Serianni, Benedetti 2015.

prima nel tempo.» La pratica scrittoria va, pertanto, affinata e maturata gradualmente ma con costanza attraverso esercizi efficaci che per essere tali, stando a Serianni (2010: 64), devono essere presentati in maniera chiara con «lo scopo di educare o di rafforzare una determinata competenza». L'assegnazione della traccia da parte dell'insegnante è uno dei punti fondamentali in questo senso. Questi ha a disposizione tre principali tipi di tracce. Può, infatti, decidere di assegnare una traccia aperta, ovvero un argomento molto generale, che lasci maggiori libertà all'alunno; una citazione come punto di partenza per sviluppare le opinioni personali al riguardo o per interpretare un testo, un'opera, l'opus intero o il pensiero di un autore; una scaletta con indicazioni precise sulle modalità di svolgimento della prova. In qualsiasi caso, l'insegnante deve esplicitare chiaramente che cosa si aspetta dall'alunno, cioè come quest'ultimo dovrebbe costruire il testo; deve rendere, quindi, la consegna comprensibile, non ambigua e trasparente. Inoltre, bisogna sempre prendere in considerazione il fatto che non basta assegnare un compito di scrittura per arrivare a un certo prodotto testuale: serve prima mettere in atto attività preparatorie di livelli di complessità diversi. Colombo (2002: 6) suggerisce pure di accompagnare i momenti pratici di scrittura di un particolare genere testuale a «momenti di insegnamento esplicito sulle sue strutture tipiche, registro e forme linguistiche appropriate, processi cognitivi implicati» e di prevedere che circa la metà dei compiti di scrittura comprenda esercizi di riscrittura perché «si impara a scrivere correggendo e riscrivendo più volte lo stesso testo, con l'aiuto delle indicazioni dell'insegnante».

4.3. La lingua ai tempi del web

Come accennato nei paragrafi precedenti, nella società contemporanea si scrive più che mai; scrivono – o meglio, digitano testi, seppure frammentari e quasi atomizzati (Serianni, 2019) – pure persone che solo qualche decennio (o addirittura anno) fa non l'avrebbero fatto così frequentemente. Si scrive in qualsiasi situazione, a qualsiasi ora, in qualsiasi stato d'animo e livello di concentrazione, si scrive per esprimere pensieri "veloci", per comunicare cose che in passato venivano espresse a voce, e quindi si sta perdendo, nella concezione dei parlanti comuni e tanto più dei giovani, il confine tra l'oralità e la scrittura. Sardo (2017: 249-250), in relazione ai nativi digitali[73], rimarca che questi «faticano a costruire testi che prendano le distanze da quei moduli comunicativi che sconfinano sistematicamente tra linguaggio

73 Per la definizione del termine e maggiori informazioni al riguardo si rimanda a Riva 2014.

prosastico e linguaggio poetico, tra moduli diafasici e diamesici». La scrittura, oggi, sembra portatrice dei mutamenti linguistici, ruolo questo solitamente spettante alla comunicazione verbale. Non va poi dimenticato il fatto che la comunicazione scritta è attualmente caratterizzata da una crescente multimedialità, dall'unione del testo con altre forme di comunicazione (immagini, video, audio) e con le *faccine* ed *emoji* – simboli grafici che raffigurano volti umani, animali, oggetti, e veicolano determinati stati d'animo che accompagnano lo scambio dialogico, mimano i toni di una conversazione orale (ad esempio, per far capire intuitivamente che si tratta di un enunciato ironico o scherzoso ecc.), e a volte sostituiscono le stesse parole. Non bisogna però guardare all'evolversi della tecnologia e dei cambiamenti che questo sviluppo porta con sé come alla causa diretta dei cambiamenti linguistici. Rimarca bene Antonelli (2016a) che

> il cambiamento, per le lingue, è un positivo segno di vitalità. Solo le lingue morte non cambiano. Le lingue vive evolvono in continuazione, di pari passo con l'evolvere della società. I media telematici stanno incidendo sulla lingua perché stanno cambiando la nostra società: non solo il nostro modo di comunicare, ma il nostro modo di essere – come diceva Aristotele – animali sociali.

L'insegnante ne deve essere ben consapevole e adeguare la propria didattica al mondo linguistico e culturale di questo nuovo *Homo digitalis*, abituato, nel contesto italiano, a comunicare quotidianamente nel cosiddetto *e-taliano*[74], caratterizzato da brevità e frammentarietà testuale, per cercare di fare in modo che questa nuova varietà linguistica non diventi l'unica posseduta dagli alunni, perché «saper digitare non equivale a saper scrivere» (Antonelli, 2016c: 235). Non serve, infatti, demonizzare la tecnologia e i nuovi mezzi di comunicazione, perché un medium può davvero agire sull'evoluzione linguistica soltanto quando, «in concomitanza con altri fatti sociali – benessere, scolarizzazione ecc.», allarga «drasticamente (e diastraticamente) la base degli utenti» (Antonelli, 2014: 545-546). Gli insegnanti sono tenuti a potenziare lo sviluppo delle competenze linguistiche, disciplinari, educative, pratiche dei loro alunni, a migliorare, quindi, la preparazione formale, professionale e anche personale degli stessi per consentire loro di partecipare attivamente e integralmente alla vita sociale. Per farlo, è indispensabile maturare la consapevolezza della realtà degli attuali cambiamenti sociali, culturali, psicologici e linguistici, informarsi al riguardo, prenderne atto e cercare di trovare le soluzioni per realizzare gli obiettivi didattici in un contesto mutato che richiede grandi adattamenti anche alla scuola. In fin dei conti, come osservato da Pistolesi

74 Per un breve excursus introduttivo sul termine si vedano ad esempio Antonelli 2014 e 2016b.

(2014: 365), il fatto che oggi si parli tanto delle manchevolezze linguistiche delle persone è principalmente legato alla maggiore visibilità di queste ultime: grazie a internet, molta parte della comunicazione che in passato era riservata alla sfera orale e personale ora, invece, è diventata di pubblico dominio – la rete «non fa che portare alla luce e riflettere una realtà che altrimenti non sarebbe stata visibile». E proprio perché ne siamo consapevoli e sappiamo il pericolo che sta in agguato, possiamo predisporre mezzi, strumenti e attività didattiche affinché i ragazzi di oggi non diventino domani analfabeti di ritorno[75], analfabeti funzionali[76] o semplicemente persone con limitate capacità di espressione, tanto scritta quanto orale. Sarebbe auspicabile, pertanto, includere nella didattica anche le tipologie testuali legate al mondo del *web* per fa sì che gli alunni ne siano a conoscenza, che comprendano il valore della lingua e anche gli effetti a cui il suo uso (corretto o errato) può portare[77]. Il livello a cui è immediatamente visibile la non adeguatezza alla norma è quello dell'ortografia, il livello che Lombardo-Radice (1936: 308) definisce decenza linguistica o galateo linguistico. Infatti, il disordine esteriore e le stonature testuali influiscono sul giudizio che su quel particolare testo, e sul suo autore, si farà il lettore. Occorre, quindi, esercitare la scrittura degli alunni a tutti i livelli, a partire da quello più prossimo – ortografico – a quello più complesso – testuale e pragmatico. Molti strafalcioni linguistici e testi strampalati e sconclusionati che si possono trovare in rete sono anche il risultato di un mancato addestramento ai diversi tipi di scrittura e sono spesso prodotti da persone che in altri tempi, dopo essere uscite dalla scuola, non avrebbero più scritto o l'avrebbero fatto in occasioni molto limitate e sporadiche. Tutte le produzioni scritte presenti in rete sono, però, a disposizione di tutti, quindi, se non si sta attenti e gli alunni non interiorizzano bene le norme e le convenzioni scrittorie, anche testi di dubbia, scarsa o pessima qualità linguistica potrebbero facilmente trasformarsi in modelli da seguire (non necessariamente in maniera diretta e consapevole).

Prendendo spunto dalle teorie proposte da Bauman per descrivere la società contemporanea, definita *liquida*[78], Fiorentino (2011: 221) elabora il concetto di *scrittura*

75 Con il termine *analfabetismo di ritorno* si indica la caratteristica di persone alfabetizzate che nel tempo, soprattutto per mancanza di pratica, perdono le loro capacità di uso, passivo e attivo, del linguaggio scritto.
76 Il termine *analfabetismo funzionale* denota la caratteristica di persone che, pur sapendo leggere e scrivere, non sono in grado di usare efficacemente le loro abilità linguistiche (di lettura, scrittura e calcolo) nella quotidianità.
77 Per alcune riflessioni sugli effetti che potrebbe produrre sui lettori il modo in cui ci esprimiamo in rete si rimanda ad esempio a Gheno 2019a e 2019b.
78 Si usa l'aggettivo *liquida* per indicare una società caratterizzata dalla mancanza o dal rifiuto di «punti di riferimento stabili e di modelli definiti una volta per tutte e validi per sempre», dal «rifiuto o impossibilità a gestire un'unica identità stabile nel tempo», il che infine diventa «una caratteristica della percezione del mondo» (Fiorentino, 2011: 219). Pure le relazioni interpersonali e i saperi vengono di conseguenza percepiti come instabili,

liquida, con il quale intende sia il modo o processo in cui «si producono discorsi scritti (poco pianificato, poco consapevole, senza punti di riferimento non solo linguistici in senso stretto ma anche, in senso ampio, culturali, relativi alla variabilità di registro e di canale, scritto o parlato, di opportunità sociale persino)», sia i prodotti scrittori, lo stile e la forma linguistica «che tale comunicazione assume». La studiosa ritiene che

> la liquidità di questa scrittura affondi le radici in un terreno più profondo, e cioè nella mancanza di conoscenze e di addestramento alla specificità della codifica scritta della lingua proprio in un'epoca in cui la scrittura allarga i suoi territori di utilizzo in una misura e con modalità finora mai viste (Fiorentino, 2011: 227).

L'unico modo per far diventare più *solida* una scrittura che altrimenti rischia di farsi e rimanere *liquida* è quello di rendere maggiormente consapevoli gli insegnanti di lingua, come pure quelli di materie disciplinari, dei pericoli che si celano dietro le nuove modalità di comunicazione, così come dei loro lati positivi, offrendogli allo stesso tempo materiali e strumenti di lavoro adeguati o indicando percorsi da seguire per sviluppare al meglio le competenze linguistiche e pratiche degli alunni. Un punto di partenza imprescindibile è quello di prendere confidenza con il mondo in cui si muovono i ragazzi di oggi. Le tappe che devono caratterizzare l'intero percorso scolastico, adattate ogni volta ai livelli cognitivi e psicologici degli alunni, devono riguardare pure lo sviluppo delle loro competenze metalinguistiche, ovvero devono comprendere momenti di riflessione sulla lingua calati nella realtà didattica quotidiana senza soluzione di continuità per «dare alla scrittura i necessari punti di riferimento, addensamento e ancoraggio affinché essa acquisisca efficacia comunicativa» (Fiorentino, 2011: 233). Lo Duca (2012: 191) ricorda le ricerche di Berretta che aveva asserito che nei bambini, già a partire dai due anni di età, compare la capacità di riflettere sulla lingua. Pertanto, si tratta di un'attività naturale e spontanea «e la scuola non dovrebbe fare altro che continuare a mantenere vivo questo interesse» (*ibidem*).

Simone (2012: 50-52) distingue tra due principali tipi di intelligenza – sequenziale e simultanea – che si sarebbero sviluppate nell'uomo in due momenti storici diversi. L'intelligenza sequenziale è favorita dalla lettura e in generale dall'uso di codici alfabetici, quella simultanea dall'uso di codici iconici. Quest'ultima «è caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni, senza però che sia possibile stabilire tra di esse un

transitori, legati esclusivamente al presente, senza un passato e un futuro. Per una trattazione dettagliata dell'argomento dal punto di vista sociologico si rimanda ad esempio a Bauman 2012.

ordine, una successione e quindi una gerarchia» (Simone, 2012: 51). L'intelligenza sequenziale, invece, «si applica [...] alla lettura o alla scrittura: chi l'adopera deve procedere un passo per volta, linearmente, seguendo il testo [...] e deve, per così dire, codificare i propri pensieri (che possono essere simultanei tra loro) in modo da renderli successivi» (Simone, 2012: 51). Lo studioso spiega che «l'intelligenza simultanea è inglobata in quella sequenziale e convive con essa» (Simone, 2012: 52) e che le due si mettono in moto per risolvere diversi tipi di problemi. Nella contemporaneità abbondano le immagini e i contenuti iconici, mentre sono più ridotti i contenuti testuali di ampio respiro; aumenta il numero di supporti che permettono la lettura, ma quest'attività, nella sua concezione classica, va diminuendo. Il nostro senso principale diventa la vista che sottrae «attenzione e impegno ad altre forme di acquisizione del sapere» (Simone, 2012: 53) e in questo modo viene potenziata l'intelligenza simultanea a scapito di quella sequenziale. L'insegnante deve tenerne conto nel suo lavoro didattico e portare gli alunni a un progressivo sviluppo pure dell'intelligenza sequenziale, in quanto le due dovrebbero operare insieme completandosi e sostenendosi a vicenda.

4.4. Il plurilinguismo a scuola

Il contesto socioculturale dell'area istro-quarnerina è tradizionalmente multilingue, i suoi abitanti sono quasi tutti bi- o plurilingui, mentre gli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana sono tutti bi- o plurilingui. I due termini – multilinguismo e plurilinguismo – sono usati in questa sede in accordo con le generali tendenze disciplinari in merito. Il termine plurilinguismo «fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue», mentre con multilinguismo si indica la «molteplicità di codici di comunicazione non dal punto di vista della persona ma da quello sociale. Il multilinguismo fa riferimento alla presenza all'interno di una comunità di più lingue a disposizione dei parlanti, anche se non necessariamente conosciute e usate da tutti i parlanti» (Luise, 2013: 527). La compresenza di diversi codici linguistici presuppone lo stabilirsi di diverse forme di contatto linguistico che possono portare a diversi fenomeni, tra i quali i più studiati sono l'interferenza, il prestito e la commutazione di codice. Si indica con il termine interferenza «l'influenza e l'azione che un sistema linguistico può avere su un altro», ovvero tutta la gamma di fenomeni che «consistono essenzialmente nel trasporto di materiali linguistici (elementi, parole, regole, tratti, costrutti, categorie, opposizioni funzionali, significati) da una

lingua ad un'altra» (Berruto, Cerruti, 2011: 289). L'interferenza si presenta spesso «per così dire sotto la superficie linguistica: il materiale linguistico di superficie è interamente in una lingua, ma il modo in cui esso è organizzato risente dell'influsso dell'altra lingua» (Berruto, Cerruti, 2011: 289); la trasposizione dei modelli linguistici da una lingua a un'altra riguarda, cioè, la struttura profonda della lingua. Quando il trasferimento di materiale linguistico riguarda la superficie (fonemi, morfemi, elementi lessicali...), si parla di prestiti, mentre nel caso in cui a migrare «non è una parola o espressione nei suoi aspetti formali, ma il suo significato, o la sua struttura interna, resi con mezzi propri della lingua ricevente, si parla di 'calchi'» (Berruto, Cerruti, 2011: 290). Il fenomeno della commutazione di codice, invece, non riguarda propriamente il sistema linguistico, bensì il piano del discorso e prevede «l'uso alternato di due lingue diverse (codici) nella stessa interazione comunicativa da parte di uno stesso parlante, manifestantesi nel passaggio nel discorso da una lingua a un'altra» (Berruto, Cerruti, 2011: 291). Nelle situazioni di contatto linguistico non si può, quindi, pensare di evitare completamente questi fenomeni, in quanto essi rappresentano la "normalità" del contatto stesso, ma è necessario consapevolizzare gli alunni in merito. Stando a Cognigni (2020: 31),

> riconoscere e valorizzare i vari codici presenti nei repertori linguistici degli apprendenti ha [...] il grande beneficio di modificare gli atteggiamenti linguistici e far emergere il valore intrinseco di ogni idioma, a prescindere da quello attribuitogli dalla società nel caso di lingue minoritarie, e facendo in modo che gli stessi individui plurilingui ne possano prendere consapevolezza.

Con gli alunni plurilingui, abituati già a gestire abitualmente due o più lingue tra le quali scegliere per arrivare a una comunicazione efficace, la riflessione sulla lingua potrà essere svolta con molta più naturalezza e quindi potrà portare con molta più probabilità al raggiungimento degli obiettivi didattici, in quanto è utile, per definire la struttura di una lingua, proprio il confronto con un'altra lingua (Nencioni, 1976: 51).

Da quanto esposto finora in questo capitolo risulta evidente che la scuola e, in particolar modo, la didattica dell'italiano si trovano oggi davanti a una sfida importante e a un compito arduo: sono chiamate, infatti, a rivedere e limare certe convenzioni, ad adattare i propri metodi e approcci ai mutamenti sociali avvenuti negli ultimi decenni, a elaborare nuove tecniche e strategie per guidare efficacemente gli alunni nel loro percorso di acquisizione di nuove conoscenze e competenze, linguistiche e non. Per far sì che le nuove generazioni maturino una solida competenza comunicativa, occorre rivedere certi paradigmi didattici ormai diventati obsoleti e potenziare, invece, quelli che, stando alle ricerche, portano a maggiori risultati pratici.

Destreggiarsi tra la mole di informazioni che ci circonda nella quotidianità, saper selezionare tra le varie fonti quelle attendibili, essere in grado di produrre discorsi orali e scritti, adeguati alle diverse situazioni comunicative e ai diversi interlocutori e/o destinatari, usando varietà, registri e stili appropriati, diventano nodi centrali attorno ai quali deve organizzarsi la glottodidattica. Nelle istituzioni in cui la lingua della scolarizzazione è diversa dalla lingua ufficiale dello Stato in cui queste si trovano, com'è il caso delle scuole prese in esame nella presente ricerca, alla complessa situazione in cui operano si aggiunge anche la diversità linguistica degli alunni: in una stessa classe si ritrovano ragazzi i cui retroterra linguistici e le possibilità di uso dell'italiano all'infuori delle strutture scolastiche variano notevolmente. Pertanto, «la possibilità di accesso al sapere per gli studenti non italofoni dipende dalle scelte metodologiche fatte dal docente: esse possono fare la differenza rispetto alla comprensione da parte dello studente» (Minardi, 2016: 160). Cognigni (2020: 37) ricorda poi che «apprendenti ed insegnanti portano in classe diversi saperi e risorse linguistiche che rappresentano una sfida, ma anche una grande opportunità nell'apprendimento linguistico ed oltre». Si tratta, quindi, di arricchire, oltre che una generica competenza linguistica e comunicativa, anche la competenza plurilingue degli alunni, definita come

> la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'alterità, oltre che di far evolvere questo repertorio. Questo è composto di risorse che i singoli studenti hanno acquisito in tutte le lingue che conoscono o hanno imparato, e che si riferiscono anche alle culture associate a tali lingue (Beacco et al., 2016a: 27).

Un altro aspetto a cui rivolgere, quindi, l'attenzione didattica è quello dell'interculturalità che

> designa la capacità di fare l'esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto. La competenza interculturale, se correttamente sviluppata, permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendimenti, le conoscenze e ogni altra passata e nuova esperienza dell'alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di differenti gruppi sociali e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale (Beacco et al., 2016a: 28).

Attualmente si tende a privilegiare un approccio olistico e interdisciplinare nelle questioni (glotto)didattiche e quindi si parla spesso al plurale di *lingue di educazione*. Questo termine comprende sia la/le «lingua/e principale/i di scolarizzazione [...], che è materia e disciplina d'insegnamento come le altre, ma anche strumento d'insegnamento di altre discipline» sia «lingue straniere o lingue aventi altro statuto (per esempio, le lingue regionali),

previste e assunte all'interno della struttura di formazione e d'istruzione» (Coste et al., 2009: 1). Il quadro delle lingue di educazione può essere rappresentato nel modo seguente:

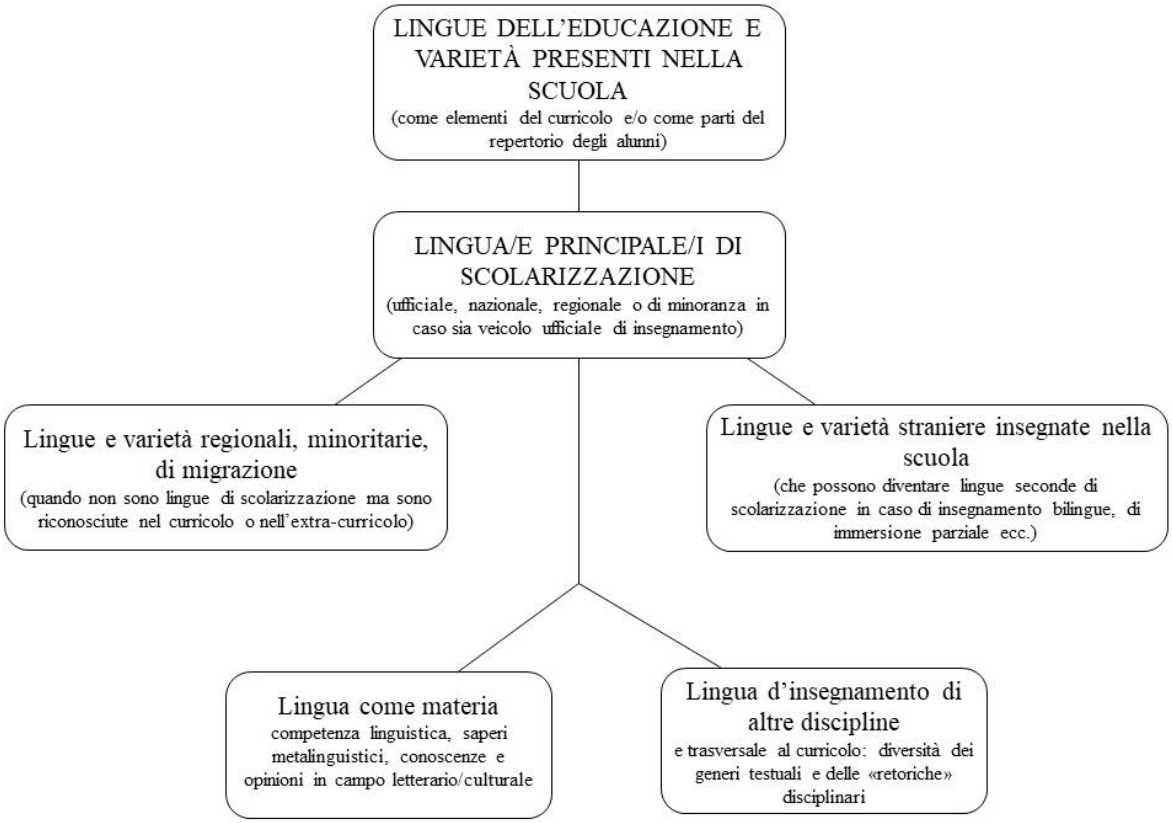


Immagine 4[79]*: Le lingue di educazione*

Nella società contemporanea, il mondo scuola deve, quindi, «essere in grado di gestire diversi ordini di pluralità, perché il suo obiettivo è contribuire a far sì che i giovani che accoglie diventino, nella loro diversità, attori responsabili e diversi in una società plurale» (Coste et al., 2009: 7).

Dato che negli ultimi decenni si è assistito a un aumento considerevole di innovazioni tecniche e tecnologiche nonché a una maggiore visibilità e disponibilità dei risultati delle ricerche e delle conquiste scientifiche, l'uomo contemporaneo è chiamato a gestire una quantità maggiore di dati e informazioni e a destreggiarsi continuamente con le novità nel campo delle conoscenze. Pertanto, la «formazione scolastica iniziale [ha] la funzione di fornire agli allievi capacità che permettano loro di continuare ad apprendere adattandosi a nuove fonti di sapere e spesso a nuovi modi di accesso a quei saperi e saper fare» (Coste et al., 2009: 10) perché «lo

79 La rappresentazione grafica è tratta da Coste et al., 2009: 33.

sviluppo di una società della conoscenza e di un apprendimento lungo l'arco della vita dipende in buona parte dalla natura e dal livello di ciò che si sarà appreso a scuola» (Coste et al., 2009: 11). Ciò vale, soprattutto, nel campo delle discipline umanistiche e sociali nelle quali «la costruzione e la trasmissione di nuove conoscenze e di saper fare innovativi non possono ridursi a un gioco di parlata locale e di una lingua internazionale unica» (Coste et al., 2009: 12). La conoscenza di più lingue va, quindi, considerata un vero investimento «in quanto offre, in molti campi del sapere, una pluralità di riferimenti, l'accesso a modelli diversi provenienti da tradizioni diverse, un arricchimento degli strumenti concettuali, cioè una creatività intellettuale e un immaginario più agili» (Coste et al., 2009: 12). La riflessività sulle somiglianze e differenze tra gli individui e tra le comunità è qualcosa che va potenziato in tutte le discipline scolastiche perché in tutte è «possibile costruire occasioni di incontro con l'alterità e ogni lezione è il luogo della scoperta, dell'apporto di conoscenze e informazioni» (Beacco et al., 2016a: 104). Le attività didattiche devono, quindi, «creare un legame tra l'accesso a nuove conoscenze e lo sviluppo di capacità critiche e di interpretazione degli apprendenti allo scopo di arricchire la loro percezione del mondo e della società e di consentire loro di assumere atteggiamenti complessi nei confronti dell'alterità» (*ibidem*).

Il bisogno di un lavoro sinergico tra tutti gli insegnanti di una scuola è rimarcato pure nel Curricolo nazionale, il documento statale fondamentale in base al quale viene organizzato l'intero percorso formativo in Croazia. Esso stabilisce che gli insegnanti di tutte le discipline devono contribuire,

> in sintonia con il docente di Lingua italiana/Lingua e letteratura italiana, all'apprendimento della stessa, per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente sociale e nei percorsi di formazione avendo come primo obiettivo il possesso della lingua in tutte le sue espressioni (*Curricolo,* 2019: 6).

Nell'odierna società globale e globalizzata bisogna stare attenti a non arrivare a una globalizzazione delle menti, come raccomanda Balboni (2008a: 3): è necessario, quindi, «mantenere la diversità della concettualizzazione, dei punti di vista, dei modi di categorizzare il reale, di definire i colori – bisogna salvaguardare la pluralità delle lingue». Ma dato che la società è cambiata e si è ampiamente diversificata, «la glottodidattica non può più offrire una risposta unitaria, monolitica, statica, universale» (Balboni, 2008a: 9), anch'essa deve farsi *plurale*. Margiotta, ripreso da Balboni (2008a: 11), postula che «la scuola deve porre ogni studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio

sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale». Per renderlo possibile deve abbattere le eventuali barriere linguistiche, motivare gli alunni a migliorare, quindi, le loro competenze di uso delle lingue nel senso più ampio del termine, e consentire a tutti l'accesso alle fonti del sapere, portarli allo sviluppo della capacità di interpretarle e di interiorizzare i nuovi saperi innestandoli in quelli già posseduti. La ricerca scientifica può dare il proprio contributo diretto alla causa, ad esempio descrivendo le situazioni concrete, analizzando i problemi reali, offrendo possibili interpretazioni e/o soluzioni a questi ultimi. Si spera che il presente studio possa servire da base per sviluppare ulteriori riflessioni più dettagliate in merito alla glottodidattica e possa incentivare ricerche più mirate volte a una maggiore comprensione delle competenze linguistiche e comunicative degli alunni, così come degli insegnanti, nonché all'individuazione di approcci, strategie e tecniche didattiche sempre più adeguate alla società contemporanea.

5. ANALISI DEGLI ERRORI E LE SUE APPLICAZIONI

5.1. Il concetto di errore

Nella pratica didattica di ogni insegnante il concetto di *errore* è di regola all'ordine del giorno, sia nella sua funzione di segnale delle difficoltà riscontrate dagli alunni nell'apprendimento (da cui si può partire per adattare le tecniche didattiche al fine di ottenere risultati più soddisfacenti) sia (e molto più spesso) nella sua funzione di metro per la valutazione dell'avvenuto apprendimento. Sovente, però, rimane incerto o piuttosto soggettivo il significato che ogni singolo insegnante attribuisce al concetto in questione. La stessa teoria (glotto)didattica ha subito, nel corso della sua storia, vari cambi di tendenze quanto alla concezione e al trattamento degli errori in classe. Si è andati dall'assoluta condanna degli errori, visti come segnali di mancato apprendimento e di inadeguatezza dell'insegnamento, alla pratica opposta in cui gli errori non venivano corretti ed erano visti solo come tentativi casuali degli alunni per arrivare alla soluzione linguistica corretta[80]. Si intende, nel presente lavoro, perseguire l'ipotesi per cui la "verità" sta probabilmente nel mezzo. Le teorie glottodidattiche recenti, infatti, tendono ad «abbandonare l'atteggiamento di giudice» nei confronti degli errori e a «considerarli uno strumento ricco di potenzialità che l'insegnante deve saper sfruttare, sia per aiutare lo studente a progredire nell'apprendimento, sia per definire e adeguare il programma di insegnamento» (Cattana, Nesci, 2004: 35). Ogni bravo insegnante dovrà, quindi, essere in grado di capire le tipologie degli errori, interpretarne le possibili cause e decidere quando, quanto e come intervenire e correggerli. Proprio quest'ultimo punto rappresenta la più grande difficoltà che ogni docente è chiamato a superare, ma, paradossalmente, nella formazione professionale degli insegnanti (almeno in Croazia) a esso non viene dedicato troppo spazio. Gli insegnanti dovrebbero, però, conoscere gli strumenti che hanno a disposizione per correggere gli alunni, avere familiarità con i processi cognitivi che sottostanno all'apprendimento linguistico e con le tappe di acquisizione della lingua che stanno insegnando (per quanto possibile, dato il numero ancora esiguo di ricerche al riguardo)[81]. Nella correzione

80 Per una trattazione più completa, si rimanda ad esempio a Pallotti 2003.

81 Lo Duca (2003: 254) ricorda che «il processo acquisizionale procede secondo tappe precise, che si ripetono abbastanza regolarmente (anche se con tempi diversi) negli apprendenti, e che sono abbastanza indipendenti dalle lingue materne dei soggetti studiati». Per maggiori informazioni e chiarimenti al riguardo si rimanda a questo importante volume.

dovrebbero adottare, quindi, «una pluralità di strategie correttive [...] sempre adattate ai diversi momenti e alle diverse situazioni di insegnamento» (Lo Duca, 2003: 270).

Quando si parla di *errore*, molto spesso non si ha un'idea precisa e, soprattutto, oggettiva del significato del termine, ma esso viene intriso di elementi "emotivi" forse perché, come suggerisce Colombo (1986: 1), «usiamo una stessa parola per riferirci a una violazione di una norma grammaticale come a una deviazione dalla Verità, dal Bene, dalla Giustizia». Non sorprende, quindi, che l'insegnamento linguistico (soprattutto, ma non solo, delle lingue straniere), se poggia su queste premesse, possa provocare nei discenti la paura di parlare in una lingua straniera o, persino, nella propria lingua madre. Un risultato del genere può essere visto come il vero fallimento del processo didattico perché, come afferma De Benedetti (2015), «l'errore non è una categoria di giudizio definitiva, ma il negativo di una fotografia scattata alla lingua in un determinato istante della sua storia». Ciò non significa, però, che gli alunni vadano invitati a esprimersi come capita, senza badare agli usi corretti della lingua, perché – e lo ricorda bene Beccaria (2010) – «anche se le persone sono libere di sbagliare, di insistere nell'"errore", di uscire dalle consuetudini [...], a lungo andare appariranno a chi le ascolta e a chi le legge come persone bizzarre che parlano o scrivono una lingua "distinta" da quella su cui concordano tutti gli altri». L'errore, infatti, rappresenta «uno scarto rispetto a una norma riconosciuta, codificata dalla comunità linguistica, che censura un determinato comportamento linguistico. Ma nulla vieta che quel comportamento possa essere eventualmente infranto dal consenso di una collettività» (Beccaria, 2010).

5.2. Definire gli errori

Risulta praticamente impossibile definire univocamente che cosa sia l'*errore* perché ogni errore va messo in relazione al campo, alla norma, alla convenzione che viola, ovvero va riferito a uno dei principali criteri di valutazione: correttezza, appropriatezza, comprensibilità, soggettività[82].

Adottando il criterio della correttezza, l'errore è definito come ogni infrazione al codice linguistico di riferimento. Questo tipo di errore è spesso abbastanza facile da individuare perché può essere ricondotto a uno dei livelli di analisi linguistica, ovvero alla violazione di qualche

82 Per una trattazione più approfondita si confrontino, tra gli altri, Cattana, Nesci 2004; D'Annunzio, Serraggiotto (modulo FILIM).

regola fonologica/ortografica, morfologica, sintattica, lessicale. Occorre, però, essere consci del fatto che «l'infrazione della norma può condizionare il futuro della lingua», in quanto «l'errore è una delle cause fondamentali del processo di trasformazione di una lingua perché può riflettere tendenze innovative destinate ad affermarsi in una fase successiva della storia della lingua» (Cattana, Nesci, 2004: 40). Gli insegnanti devono, pertanto, avere ben chiara la norma (in quel dato periodo storico), ma anche il rapporto tra quest'ultima e l'uso che ne fanno i parlanti. Ricorda, infatti, Berretta (1977: 26) che la norma, se la si vuole indicare in maniera oggettiva, è legata «all'uso statisticamente prevalente che i parlanti fanno della lingua nel momento storico che interessa». Sobrero, citato sempre da Lo Duca (2013: 148), puntualizza, inoltre, che ci sono

> realizzazioni normali di diverse varietà di lingua. E c'è una specie di super-norma che impone, di volta in volta, la scelta di una varietà (e dunque di una norma) o di un'altra, in relazione alle diverse variabili in gioco [...]: l'adeguatezza della norma al quadro sociolinguistico in cui si realizza sembra più importante della correttezza astratta, assoluta.

Ciò non vuol dire che tutte le produzioni linguistiche (orali e/o scritte) degli alunni vadano valutate come "buone" o che vadano considerate «tutte ugualmente legittime» (Lo Duca, 2013: 149). Significa consapevolizzare i discenti in merito alle diverse espressioni linguistiche possibili e ai diversi gradi della loro accettabilità, far riflettere loro sulla lingua che usano e sulla lingua che sentono o leggono, puntando sempre sullo sviluppo di una competenza linguistica e comunicativa utile ai bisogni quotidiani e professionali.

Se si valuta l'errore secondo il criterio dell'appropriatezza, si assume che la lingua sia un'*istituzione sociale*: pertanto «non è appropriato quello che non è conforme alle norme condivise da un particolare gruppo» (Cattana, Nesci, 2004: 43). La lingua è molto di più di un semplice insieme di norme da conoscere, essa è soprattutto «veicolo e strumento di comunicazione tra parlanti che si collocano in un determinato contesto» (D'Annunzio, Serragiotto, p. 30). L'errore è, di conseguenza, una forma linguistica diafasicamente non adeguata, «un'espressione che può anche essere grammaticalmente corretta ma non è appropriata al contesto comunicativo» (*ibidem*). Proprio per questo motivo le teorie didattiche moderne insistono sull'insegnamento delle varietà linguistiche, dei diversi stili e registri in cui

può manifestarsi una lingua, ovvero in generale sullo sviluppo della competenza comunicativa[83] dei discenti[84].

Applicando il criterio della comprensibilità, «si considera errore [soltanto] ciò che ostacola la comunicazione», il che «implica una grande tolleranza verso gli errori» di altro tipo (Cattana, Nesci, 2004: 49-50). Seguendo, però, soltanto questo criterio e, quindi, correggendo gli alunni soltanto nei casi in cui la comprensione del messaggio risulti essere minacciata o impossibile, si corre il rischio che gli errori di tipo diverso vengano fossilizzati[85], ovvero ripetuti di continuo, e che si comprometta, quindi, il loro superamento. Non sapendo di sbagliare, perché nessuno lo ha messo in guardia, il discente rischia di non migliorare mai la propria competenza linguistica.

Un criterio particolarmente importante, ma spesso non evidenziato abbastanza, riguarda l'inevitabile soggettività dell'insegnante nella rilevazione di errori: infatti, «quello che l'insegnante reputa sbagliato, di regola viene segnato come errore. Ma le valutazioni degli insegnanti sulla stessa espressione possono a volte essere molto divergenti» (Cattana, Nesci, 2004: 51). Questo fatto non va mai dimenticato quando ci si appresta a dare giudizi sulla produzione linguistica (e non solo) degli alunni.

Si può concludere affermando che nessun criterio basta da solo per produrre una valutazione adeguata, ovvero che «la migliore posizione per l'insegnante è un atteggiamento flessibile, che non escluda a priori nessun criterio, ma assuma come punto di riferimento fondamentale l'apprendente e il contesto» al fine di «sfruttare appieno l'errore come fonte di informazioni sul processo di apprendimento del discente» (Cattana, Nesci, 2004: 53). Gli errori vanno di regola rilevati, descritti e spiegati, in riferimento al contesto d'uso e agli obiettivi didattici.

5.3. L'analisi degli errori

L'analisi degli errori ha preso le mosse, dagli anni Cinquanta del Novecento circa, dalla linguistica contrastiva e dalle riflessioni riguardanti l'influsso che la lingua materna avrebbe

83 La competenza comunicativa viene definita da Balboni (1999: 20) come «la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo».
84 Si vedano a titolo esemplificativo: Balboni 2008b, Beccaria 2011, Lo Duca 2013, Ferreri 2019.
85 Si intende con il termine *fossilizzazione* «la condizione in cui si trova un apprendente che cessa di elaborare o rendere complesso in qualche modo il suo sistema linguistico, a prescindere da quanto tempo viene esposto a nuovi dati o a nuovo insegnamento» (Solarino, 2013: 20).

sull'acquisizione/apprendimento di altre lingue. L'ipotesi di partenza era che la prima lingua di una persona interferisca con il suo processo di apprendimento di un'altra lingua e che essa rappresenti il principale ostacolo alla buona riuscita del processo stesso. Si è iniziato a parlare, quindi, del transfer negativo[86] che la L1 produrrebbe sull'apprendimento delle L2/LS[87]; contrapposto al transfer positivo[88] che indica le facilitazioni nel processo stesso dovute alle somiglianze tra le lingue in questione. Quest'ultimo, comunque, sarebbe meno "forte" del transfer negativo. Seguendo questo ragionamento, i linguisti hanno iniziato a proporre di fare delle analisi di tipo contrastivo tra le lingue per individuare le aree che potrebbero presentare maggiori difficoltà per i parlanti di una determinata lingua nel momento in cui si apprestano a studiare una seconda lingua.

Gli studi condotti in quest'ambito hanno rivelato, però, che la questione non è così semplice. I dati raccolti in numerose ricerche hanno mostrato che nell'apprendimento di altre lingue, né nei bambini né negli adulti, gli errori commessi più spesso riflettono le differenze tra la lingua studiata e la lingua materna del discente; che gli apprendenti commettono spesso errori nelle aree linguistiche comuni alle due lingue, errori che non dovrebbero essere commessi se fosse in atto il transfer positivo; che le valutazioni che gli apprendenti fanno sulla correttezza linguistica delle frasi prodotte nella lingua studiata fanno riferimento alla struttura di quest'ultima e non a quella della lingua materna; che quest'ultima influisce di più sugli errori fonologici piuttosto che su quelli grammaticali (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 97-98). L'interferenza della lingua madre, poi, spesso è visibile sul piano lessicale nella forma dei cosiddetti *falsi amici* (James, 2013: 15), ovvero di parole simili nelle due lingue quanto all'ortografia e/o alla pronuncia, ma differenti sul piano semantico. Per contro, nel caso dell'inglese, alcune ricerche hanno evidenziato che gli errori riscontrati nella produzione scritta di bambini nella maggior parte dei casi non erano il risultato dell'interferenza delle lingue o dei dialetti parlati a casa, ma di un inadeguato insegnamento delle convenzioni di scrittura (James, 2013: 37).

86 Con il termine *transfer negativo* si indicano gli errori linguistici che sarebbero prodotti a causa di comportamenti, ovvero produzioni linguistiche, già abituali, che risultino diversi da quelle tipiche della lingua madre (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 101).
87 Le sigle qui utilizzate seguono le definizioni proposte da Balboni (2008a: 57-58): L1 – lingua materna; LS – lingua straniera, «studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola»; L2 – lingua seconda, «presente [anche] nell'ambiente extrascolastico».
88 Si indicano con il termine *transfer positivo* le esecuzioni linguistiche corrette prodotte perché i nuovi comportamenti linguistici risultano essere uguali a quelli già acquisiti (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 101).

In molti studi gli errori che riflettono una differenza tra la prima e la seconda lingua vengono automaticamente classificati come dovuti al transfer anche se in realtà potrebbero esserci altre cause del loro insorgere. È preferibile, quindi, descrivere gli errori senza avanzare ipotesi sulle loro cause se queste non sono state direttamente indagate con apposite metodologie scientifiche ed è questo l'approccio adottato nella presente ricerca. Si preferisce, inoltre, parlare di interlingua e di errori interlinguali.

5.4. Il concetto di interlingua

Per individuare lo stadio al quale si trovano gli apprendenti di una lingua si usa il termine *interlingua*[89], introdotto da Selinker alla fine degli anni 1960[90]. Con questo termine Pallotti (2005: 1) indica «un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua». Si tratta in pratica del sistema linguistico osservabile nel momento in cui il discente tenta di produrre sequenze linguistiche nella lingua che sta imparando, ovvero in cui tenta di mettere in pratica determinate norme linguistiche della lingua bersaglio. Con il termine *interlingua* ci si può riferire a lingue straniere o seconde, alle lingue classiche e pure alla lingua standard studiata come prima lingua. Occorre, infatti, tenere a mente che le lingue standard non hanno parlanti nativi: ogni persona usa una propria variante linguistica, connotata in qualche modo in base al territorio e/o al gruppo sociale di appartenenza, agli anni, alle preferenze stilistiche, al registro ecc.

Le interlingue sono personali, non sono varianti sociali, ma alcune ricerche hanno mostrato che gli apprendenti aventi la stessa lingua madre che studiano una determinata lingua straniera in condizioni simili e seguendo un programma simile finiscono per parlare lo stesso "dialetto" sociale di quella lingua: riescono a capirsi tra di loro, ma persone esterne, compresi i parlanti nativi di quella lingua, trovano la loro variante inintelligibile (James, 2013: 16).

89 Nella letteratura scientifica sono stati proposti anche altri termini per indicare lo stato della lingua in cui si trovano gli apprendenti di quella lingua; Corder ha parlato di "dialetti/varietà idiosincratiche" dei discenti, Faerch di "performance analysis", solo per citarne alcuni. Per una trattazione riassuntiva al riguardo si rimanda ad esempio a James 2013.
90 Cfr. Selinker 1969 e 1972.

5.5. L'analisi degli errori come disciplina linguistica

L'analisi degli errori è una disciplina che fa parte della linguistica applicata ed è stata definita da James (2013: 1) come il processo di determinazione di incidenze, natura, cause e conseguenze di un linguaggio malriuscito. Si tratta, in pratica, di raccogliere i dati e di descrivere l'interlingua degli apprendenti, ovvero la loro "versione" della lingua bersaglio, e metterla a confronto con la descrizione di quest'ultima.

Negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento gli studi sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue seconde e straniere si basavano soprattutto sugli assunti della linguistica contrastiva: una disciplina che, partendo dal presupposto che le lingue possano essere comparate, mette in relazione (almeno) due sistemi linguistici cercandone le differenze[91]. Gli studiosi erano convinti che l'ostacolo principale nell'apprendimento di una lingua straniera sta nella sua differenza rispetto alla lingua madre dell'apprendente. L'applicazione della linguistica contrastiva nel processo didattico si basava soprattutto sull'ipotesi che, conoscendo le differenze principali tra le lingue in gioco e gli errori più frequenti commessi dagli apprendenti, si possa prevedere il loro insorgere, ovvero si possano dare agli insegnanti gli strumenti da cui partire per diminuire la loro incidenza. Negli anni Settanta, però, molte ricerche hanno messo in dubbio quest'ipotesi. Infatti, diverse previsioni, avanzate partendo dagli studi di linguistica contrastiva e riguardanti le difficoltà evidenziate negli studi di una lingua bersaglio, si sono rivelate essere inaccurate: si riscontravano errori laddove questi non erano attesi e, per contro, non se ne registravano nei casi in cui erano stati previsti (James, 2013: 4).

La ricerca in questo campo ha, quindi, virato verso l'analisi degli errori che prevedeva la descrizione dell'interlingua degli apprendenti (senza riferimenti alla loro lingua materna) e la descrizione della lingua bersaglio, le quali venivano, poi, messe a confronto per cercare eventuali discrepanze. I primi studi erano soprattutto di tipo tassonomico: venivano raccolti e classificati gli errori linguistici riscontrati nelle produzioni di apprendenti di qualche lingua straniera[92]. La presente ricerca si va a inserire proprio in questo filone dato che studi del genere, inerenti allo studio dell'italiano come prima lingua fuori d'Italia, in questo caso nell'area istro-quarnerina oggi appartenente alla Croazia, non sono ancora stati fatti. Si vuole così aprire la strada a nuove ricerche e stimolare la riflessione sulle principali problematiche linguistiche

91 Per una trattazione più completa cfr. James 1980.
92 La maggior parte degli studi fatti in questi campi riguarda la lingua inglese nella sua concezione sia di lingua materna sia di lingua straniera.

tipiche del territorio in questione, nonché fornire ai docenti coinvolti nel processo didattico alcune linee guida per l'insegnamento.

5.6. L'errore nella pratica didattica

Corder (1967: 165) ricorda bene che nessuno si aspetterebbe da un bambino, che sta imparando a parlare, che questi produca da subito frasi corrette e senza deviazioni dalla norma. Anzi, queste produzioni incorrette, soprattutto se si manifestano sistematicamente, vengono interpretate come evidenza del processo di apprendimento in atto. Lo stesso ragionamento si può applicare a persone (bambini o adulti) che si avvicinano a una lingua straniera o anche alla lingua standard a cui fa riferimento la variante famigliare acquisita come prima lingua.

Come già precisato, il concetto di *errore* in didattica può essere considerato sotto diversi punti di vista. Ogni insegnante dovrebbe, dapprima, avere ben chiara la distinzione tra *sbaglio* ed *errore*, definiti entrambi da Corder (1967: 167)[93] come deviazioni da una certa norma linguistica[94], ma mentre uno sbaglio, detto anche *errore di produzione* o *errore nell'esecuzione*, riflette una sorta di "incidente di percorso" casuale e momentaneo, dovuto, ad esempio, a distrazione, stanchezza, particolari stati d'animo ecc., e viene spesso rilevato (e corretto) autonomamente da chi l'ha prodotto, un errore si riferisce a una devianza sistematica e stabile dalla norma linguistica e, come tale, solitamente non viene autocorretto. Questi errori sistematici, detti anche *errori di apprendimento* o *errori nella competenza*[95], sono quelli che dovrebbero essere colti e analizzati tanto dagli insegnanti quanto dai discenti perché sono quelli che testimoniano la fase del processo di apprendimento linguistico in cui si trova chi li produce. Gli sbagli non sono significativi per lo studio dell'apprendimento linguistico né per l'apprendimento stesso, ma a volte risulta difficile discernere tra i due tipi. Non basta, inoltre, soltanto individuare l'errore, occorre anche saperlo descrivere, valutare da che cosa potrebbe dipendere e infine cercare di proporre attività volte alla sua rimozione. È necessario, poi, saper

93 Corder parla di *mistake* (sbaglio) ed *error* (errore).
94 Nell'enciclopedia Treccani la norma linguistica viene definita, con Giovanardi, ripreso da D'Achille, «come un insieme di regole, che riguardano tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testualità), accettato da una comunità di parlanti e scriventi (o per lo meno dalla stragrande maggioranza) in un determinato periodo e contesto storico-culturale» <http://www.treccani.it/enciclopedia/norma-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>.
95 I termini *esecuzione* e *competenza* sono intesi in senso chomskyiano: il primo indica «l'uso linguistico effettivamente osservato» (Chomsky, 2011: 172), il secondo la «capacità del parlante-ascoltatore idealizzato di associare suoni e significati rigorosamente in conformità con le regole della sua lingua» (Chomsky, 2011: 173).

valutare quando e come correggerlo esplicitamente. Secondo Corder (1967: 167), l'individuazione degli errori commessi dagli apprendenti può essere utile a tre livelli diversi: I) gli errori indicano all'insegnante a quale stadio di apprendimento linguistico è arrivato l'apprendente e quanto questi deve ancora imparare; II) gli errori forniscono ai ricercatori importanti dati su come la lingua venga appresa o acquisita e su quali strategie o procedure metta in atto l'apprendente che vuole arrivare alla padronanza di una lingua; III) gli errori sono indispensabili per l'apprendente stesso perché rappresentano uno strumento utile all'apprendimento, una sorta di test dell'ipotesi sulla natura della lingua studiata. Pallotti (2003: 314) ricorda poi che correggere gli errori può essere «un modo di fornire all'apprendente informazioni rilevanti per aggiustare le proprie ipotesi, un aiuto a "notare la differenza" tra il proprio sistema interlinguistico e la lingua d'arrivo», anche perché spesso sono gli apprendenti stessi a richiedere e ad aspettarsi di venire corretti nei casi di produzioni linguistiche errate.

La "vecchia" prassi glottodidattica opponeva in maniera abbastanza rigida l'acquisizione della lingua madre all'apprendimento delle lingue straniere. Attualmente, invece, queste due pratiche vengono affiancate in quanto aventi diverse caratteristiche comuni e in quanto le modalità di acquisizione/apprendimento di L1 e L2/LS presentano diversi punti di contatto[96]. L'analisi degli errori, nata come disciplina scientifica soprattutto in seno alla linguistica contrastiva, oggi tende a essere valorizzata e usata in molti campi di studio:

> linguisti e sociolinguisti, grazie agli errori, registrano i mutamenti e ricostruiscono l'evoluzione del sistema linguistico di una comunità; gli psicolinguisti avanzano ipotesi su come avviene il processo di apprendimento di una lingua; i glottodidatti ricavano informazioni sul processo di appropriazione di un nuovo sistema linguistico (Cattana, Nesci, 2004: 31).

Gli studiosi di queste discipline vedono, quindi, gli errori come «preziose fonti di informazione su processi non altrimenti osservabili» (Cattana, Nesci, 2004: 31) e così andrebbero letti anche dagli insegnanti, i quali dovrebbero essere in grado di discernere tra diverse tipologie e possibili fonti di errori. Solarino (2010) mette in luce alcune contrapposizioni inerenti alla questione, su cui gli insegnanti dovrebbero riflettere quando si apprestano ad analizzare e/o valutare gli errori commessi dai loro alunni: a) lingua parlata *vs* lingua scritta; b) errori di lingua *vs* errori di linguaggio, errori di forma *vs* errori di funzione, correttezza *vs* efficacia comunicativa; c) apprendimento spontaneo *vs* apprendimento guidato; d) italiano L1 *vs* italiano L2 (e, possiamo

96 Si vedano al riguardo, ad esempio: Balboni 2008b, Corrà, Paschetto 2011, Lo Duca 2013 e 2017, De Mauro 2018.

aggiungere, LS); e) errori di apprendimento *vs* errori di interferenza. A ogni dimensione qui contrapposta corrispondono determinate caratteristiche e fenomeni, pertanto non è considerato opportuno usare un unico criterio di analisi/valutazione per tutte[97].

Per il settore didattico (e per il suo sviluppo) sono interessanti soprattutto gli errori di apprendimento, risultanti dalle strategie di regolarizzazione messe in atto dai parlanti-apprendenti. Questo tipo di errori testimonia la costruzione (a partire da regole conosciute) di una grammatica interiore personale e riguarda sia l'acquisizione della L1 sia l'apprendimento delle L2 e/o LS. Alcuni esempi tipici, per l'italiano, potrebbero essere le sovraestensioni delle regole per la costruzione del participio passato a tutti i verbi (con la produzione di forme quali *prenduto, venito* ecc.) oppure l'applicazione delle desinenze nominali in *-a* per tutte le parole femminili, e *-o* per il maschile, che produce forme quali *lingua inglesa*, *ragazzo grando, il buo* ecc. L'atteggiamento dell'insegnante nei confronti di questi errori, stando a Solarino (2010: 20), non dovrebbe essere di condanna: l'errore va rilevato, spiega l'autrice, facendo notare agli studenti che quello che hanno prodotto, «se non esiste in italiano, potrebbe esistere (o è, addirittura, esistito in fasi precedenti della [...] lingua), perché è costruito secondo le sue regole», aggiungendo che, comunque, soprattutto quando si ha a che fare con le eccezioni alle regole, occorre «accettare che per certi settori della lingua l'unica verifica è quella dell'uso (o del vocabolario)».

Può essere opportuno, inoltre, con Colombo (1986: 2-3), sfatare alcuni miti e pregiudizi sul tema: «l'errore, per lo più, non compromette la comunicazione»; «l'errore non è necessariamente segno di carenze intellettuali»; «una certa misura di errori [ad esempio, i lapsus] appartiene alla fisiologia, non alla patologia della lingua»; «scrivere correttamente è molto difficile» in quanto la scrittura va appresa, non è un'abilità innata all'uomo; «la correttezza è relativa»; «l'errore può essere molto interessante ed istruttivo», come è già stato rilevato in precedenza.

Vista la relatività insita nel concetto di *errore*, come fa un insegnante a sviluppare la strategia più adeguata per arrivare al suo superamento? Chiaramente, non esiste una risposta universale al quesito e, come nella maggior parte dei casi, sta a ogni singolo insegnante elaborare, per ogni discente e/o classe, approcci e atteggiamenti più utili per il raggiungimento dei propri obiettivi didattici. Colombo (1986: 4) mette in evidenza, però, un punto da cui si potrebbe partire, ma che a volte viene dimenticato: *partire dal positivo* perché anche

97 Cfr. Solarino 2010.

> il più scorretto dei testi non è fatto solo di errori […]. Qualunque testo comunica in qualche modo qualcosa, e può farlo perché, per ogni norma violata, ce ne sono molte altre rispettate. […] i testi dei ragazzi sono prima di tutto da *leggere* e da considerare per quello che riescono a dire. […] i nostri interventi dovrebbero trasmettere all'allievo una comunicazione del tipo: hai saputo fare le seguenti cose, hai sbagliato nel tale e tale punto, per le tali e tali ragioni (nella misura in cui gli siano comprensibili).

Proprio nel saper spiegare il perché dell'errore sta la bravura dell'insegnante: è spesso facile, infatti, individuare l'errore e correggerlo, è invece molto più difficile saper descrivere esplicitamente come e perché esso violi una certa norma linguistica (o un insieme di norme). La correzione dell'errore in classe deve, quindi, essere vissuta come «momento naturale e, eventualmente, di analisi e riflessione utile all'apprendimento» (Novello, 2014: 92). Come rileva Novello (2014: 85), manca sovente, invece,

> una consapevolezza di fondo sulle possibilità dello strumento valutativo, sulle occasioni di scambio di informazioni tra studente e docenti che questo può creare, sul miglioramento del rapporto tra insegnante e allievo grazie al feedback che esso permette di ottenere.

Esistono diversi tipi di feedback correttivo che un insegnante può dare al discente quando sbaglia[98]. Quanto alla produzione scritta, Serafini (2011: 339) individua tre stili di correzione predominanti a scuola: a) *correzione "rilevativa"*, in cui l'insegnante si limita a segnare con qualche segno grafico la presenza dell'errore, senza specificarne la tipologia e/o la ragione; b) *correzione "risolutiva"*, che prevede interventi sul testo con correzioni articolate, affiancate da ampie riscritture, nell'intento di «interpretare le intenzioni dello studente [...] trasformando così il testo scorretto in uno scritto in buon italiano»; c) *correzione "classificatoria"*, in cui l'insegnante, lungo il testo, «pone precise segnalazione (*sic*) di errori (ben collegate a parti specifiche del testo), accompagnate spesso da indicazioni sul modo di operare per migliorare il testo». Quale che sia l'approccio adottato per la correzione degli errori (nello scritto e nell'orale), ci sono alcune regole da rispettare per mettere in atto una buona correzione: la correzione [scritta] non deve cancellare l'originale; non deve essere ambigua; deve essere adeguata alle capacità dello studente; bisogna rispettare la personalità dello studente; bisogna far lavorare gli studenti sulle correzioni (cfr. Cattana, Nesci, 2004: 137-139). In questo modo si potranno sfruttare appieno le potenzialità offerte dall'errore che potrà essere usato come

98 Per una breve descrizione dell'argomento si vedano a titolo esemplificativo Dota 2013 e Cattana, Nesci 2004.

«punto di partenza per costruire attività che servano a rinforzare le strutture e le conoscenze ancora instabili» (Cattana, Nesci, 2004: 159).

Da quanto detto nei paragrafi precedenti, sembra che l'unica cosa certa che si possa asserire sul concetto di errore sia che esso dipende dalla prospettiva che si adotta nella valutazione. Gli insegnanti dovrebbero, pertanto, stabilire in maniera precisa, nella progettazione didattica, gli obiettivi che intendono raggiungere e, quindi, valutare/correggere in relazione a quelli. Dovrebbero, cioè, saper "dosare" e adattare le proprie correzioni in base a ogni situazione particolare. Potrebbe essere utile anche creare delle banche dati personali con informazioni (raccolte nel tempo) sulle difficoltà principali riscontrate dagli apprendenti, sugli errori più frequenti commessi dagli stessi, nonché sulle attività che si sono rivelate utili al loro superamento. Prima di tutto, però, gli insegnanti dovrebbero avere ben chiara la nozione di errore, saperlo identificare e descrivere, mettendo al contempo in discussione, quando necessario, le certezze e i dogmi linguistici. Con ciò non si vuole assolutamente scaricare sugli insegnanti tutta la responsabilità per lo sviluppo della competenza linguistica/comunicativa dei discenti. Si vuole, invece, invitarli a un aggiornamento professionale continuo e allo sfruttamento delle risorse e degli strumenti offerti dalle ricerche scientifiche, volte a cercare soluzioni ai problemi che per decenni erano stati delegati esclusivamente all'insegnante. Facendo, poi, riflettere i discenti sulla complessità dei sistemi linguistici e sulle loro varianti, abituandoli alla discussione, all'analisi, alla spiegazione non solo delle regole grammaticali tradizionali ma anche dei diversi fenomeni (socio)linguistici che investono il sistema lingua e lo fanno evolvere, e alla (auto)valutazione, si potrà creare in classe un'atmosfera più rilassata e motivante, che avrà sicuramente effetti positivi sul processo di insegnamento/apprendimento e, quindi, sulla riduzione progressiva degli errori.

6. RISULTATI DELLA RICERCA

La parte centrale della presente ricerca consiste nell'analisi degli errori riscontrati nei testi scritti dagli alunni a scuola durante le ore di italiano. In particolare, sono stati presi in esame 199 testi, più precisamente temi, prodotti dagli alunni delle scuole elementari e medie superiori con lingua d'insegnamento italiana dell'area istro-quarnerina che hanno aderito alla ricerca. Su questi è stata eseguita un'analisi qualitativa volta a identificarvi le principali tipologie di errori, i quali sono stati suddivisi in quattro categorie principali:

a) errori ortografici

b) errori morfosintattici

c) errori lessicali

d) errori semantici.

In molti casi, però, un determinato tipo di errore influisce pure sugli altri livelli di analisi. Ad esempio, la posizione di un punto o di una virgola si riflette automaticamente sulla sintassi o, meglio, sul livello testuale dello scritto. La suddivisione degli errori in categorie è, pertanto, utile soprattutto per effettuare una classificazione descrittiva generale, perché può fungere da punto di partenza per ulteriori riflessioni e considerazioni in merito all'apprendimento e all'insegnamento linguistico. Nei prossimi capitoli verranno quindi presentati i risultati dell'analisi svolta, suddivisi per rispettivi livelli di analisi. Gli errori sono interpretati principalmente in base al criterio della correttezza, ossia della loro adeguatezza alla norma linguistica dell'italiano standard[99].

Per cogliere meglio l'estensione di certi fenomeni, ovvero l'incidenza delle singole categorie di errori, il numero complessivo degli errori riscontrati nel corpus è riportato nella Tabella 1, mentre la distribuzione delle percentuali di ciascuna tipologia di errore rispetto al totale di quelli rilevati si può osservare nella Tabella 2.

99 Per questioni, definizioni e regole grammaticali si sono seguite in massima parte le seguenti grammatiche: Dardano, Trifone 1995; Serianni 2003; Patota 2006; Serianni, Della Valle, Patota 2016 e 2019; Sensini 2016, 2017 e 2018.

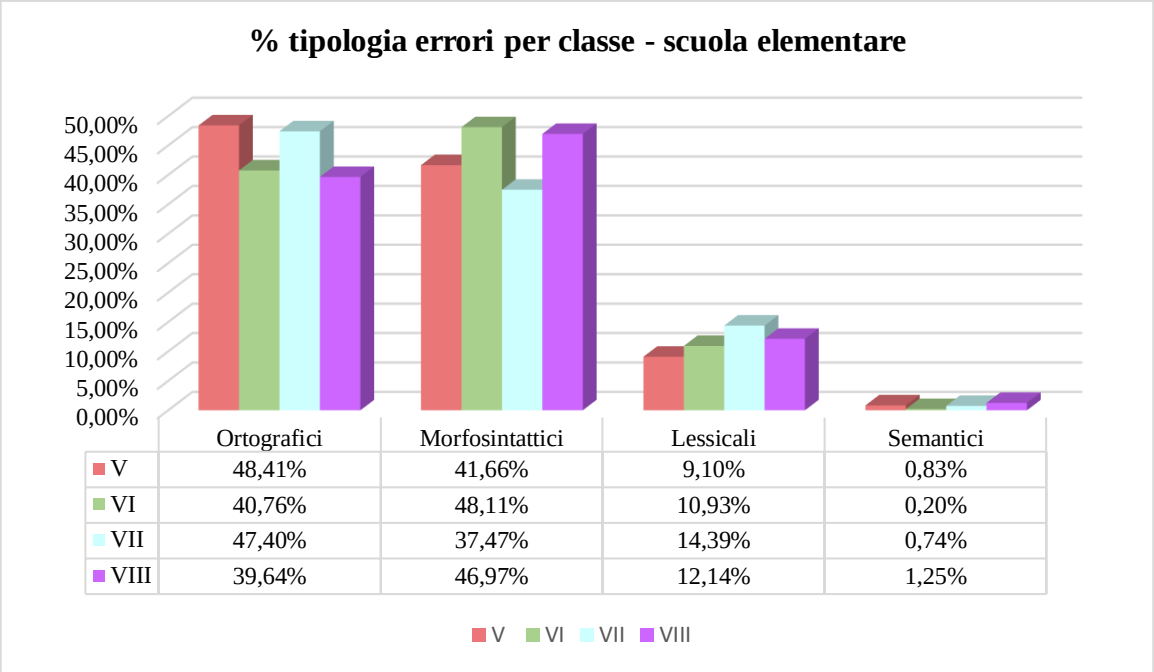
Scuola elementare					
	Ortografici	**Morfosintattici**	**Lessicali**	**Semantici**	**TOTALE**
V classe	**351**	**302**	**66**	**6**	**725**
VI classe	**205**	**242**	**55**	**1**	**503**
VII classe	**191**	**151**	**58**	**3**	**403**
VIII classe	**222**	**263**	**68**	**7**	**560**
TOTALE	**969**	**958**	**247**	**17**	**2191**
Scuola media superiore					
	Ortografici	**Morfosintattici**	**Lessicali**	**Semantici**	**TOTALE**
I classe	**373**	**715**	**178**	**16**	**1282**
III classe	**111**	**74**	**37**	**9**	**231**
IV classe	**574**	**704**	**195**	**40**	**1513**
TOTALE	**1058**	**1493**	**410**	**65**	**3026**

Tabella 1: Il numero complessivo degli errori riscontrati suddivisi in tipologie

Scuola elementare				
	Ortografici	**Morfosintattici**	**Lessicali**	**Semantici**
V classe	48,41%	41,66%	9,10%	0,83%
VI classe	40,76%	48,11%	10,93%	0,20%
VII classe	47,40%	37,47%	14,39%	0,74%
VIII classe	39,64%	46,97%	12,14%	1,25%
Scuola media superiore				
	Ortografici	**Morfosintattici**	**Lessicali**	**Semantici**
I classe	29,10%	55,77%	13,88%	1,25%
III classe	48,05%	32,03%	16,02%	3,90%
IV classe	37,94%	46,53%	12,89%	2,64%

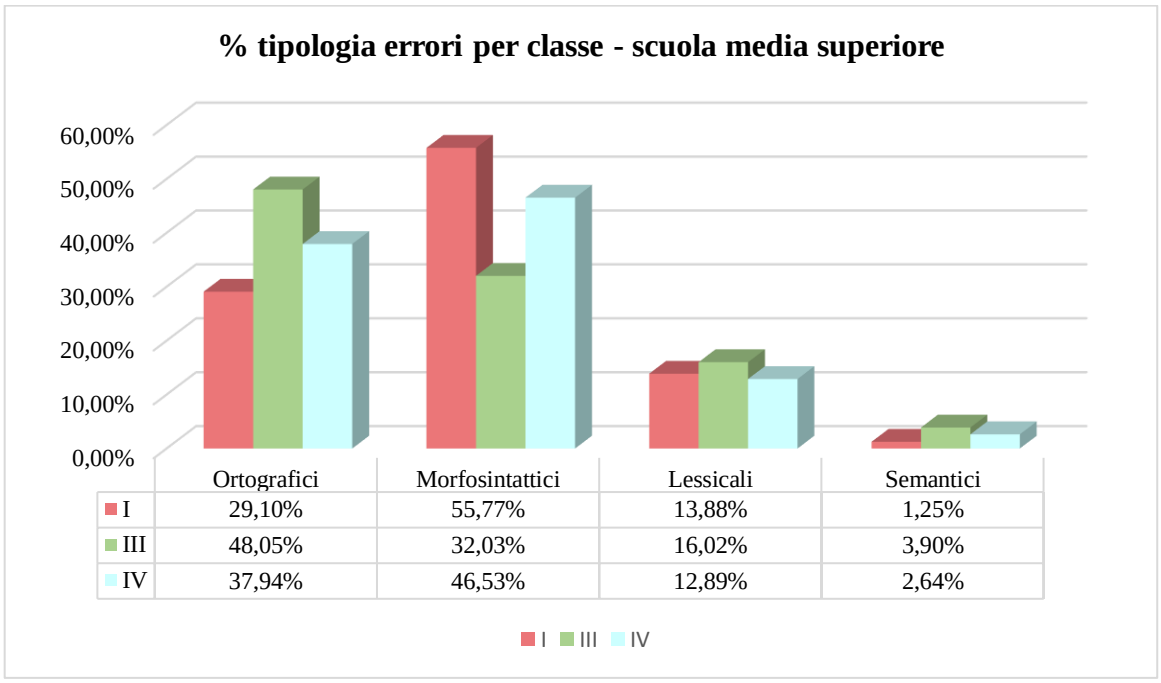
Tabella 2: La percentuale di ciascuna tipologia di errore rispetto al numero complessivo degli errori

Per una visualizzazione più immediata e chiara, gli stessi dati vengono presentati di seguito nella forma di grafici (Grafico 1, 2, 3 e 4).



	Ortografici	Morfosintattici	Lessicali	Semantici
V	48,41%	41,66%	9,10%	0,83%
VI	40,76%	48,11%	10,93%	0,20%
VII	47,40%	37,47%	14,39%	0,74%
VIII	39,64%	46,97%	12,14%	1,25%

Grafico 1: La percentuale degli errori di ciascuna tipologia, suddivisi per classe, riscontrati nella scuola elementare



	Ortografici	Morfosintattici	Lessicali	Semantici
I	29,10%	55,77%	13,88%	1,25%
III	48,05%	32,03%	16,02%	3,90%
IV	37,94%	46,53%	12,89%	2,64%

Grafico 2: La percentuale degli errori di ciascuna tipologia, suddivisi per classe, riscontrati nella scuola media superiore

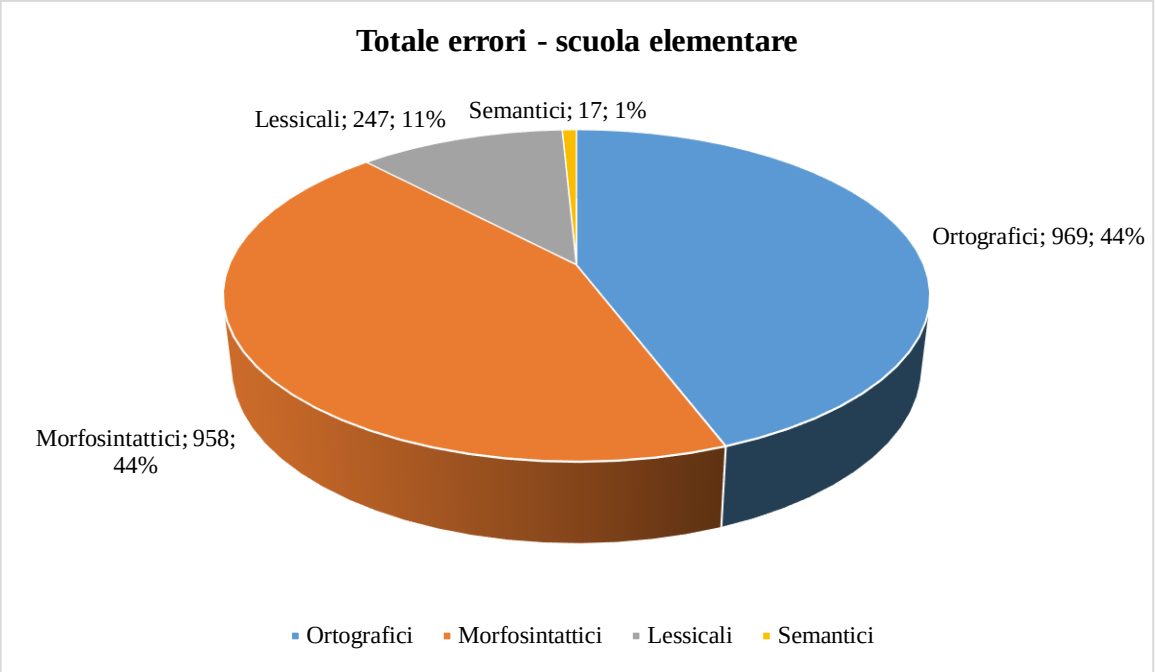


Grafico 3: Il numero complessivo di errori rilevati nelle scuole elementari (tutte le classi)

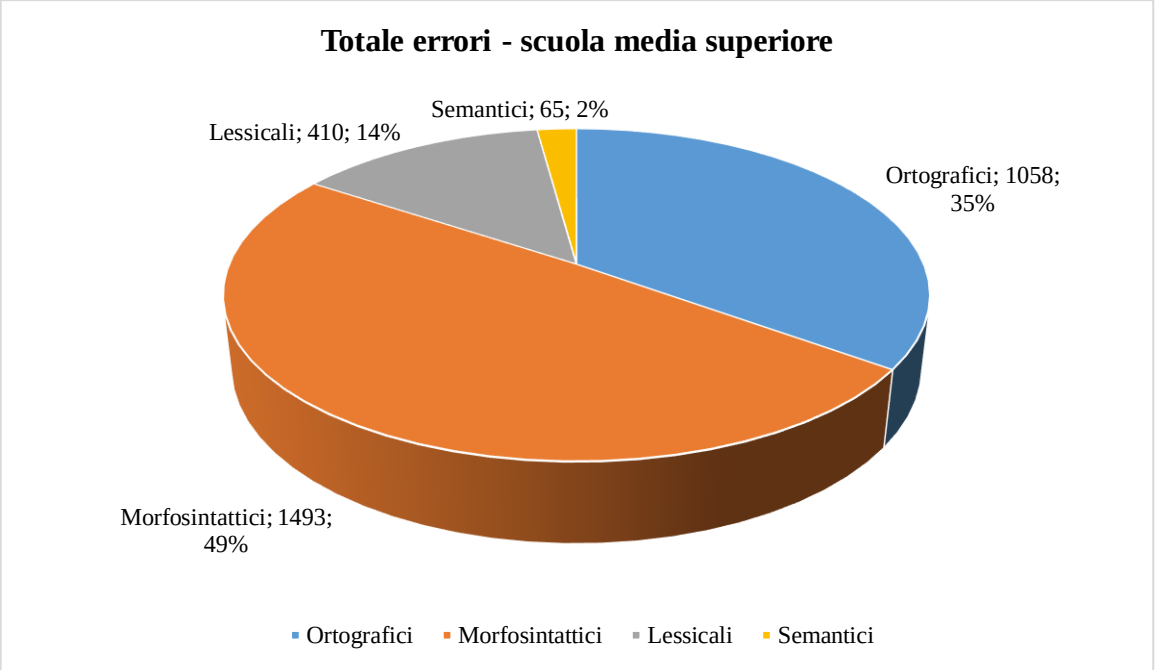


Grafico 4: Il numero complessivo di errori rilevati nelle scuole medie superiori (tutte le classi)

Da una prima osservazione dei dati si evince subito che la distribuzione delle tipologie di errori non segue una traiettoria lineare e/o regolare, il che potrebbe essere dovuto anche alla modalità di campionamento, che varia da classe a classe[100]. Ciononostante, si possono comunque trarre delle conclusioni sull'andamento generale delle difficoltà principali individuate nella competenza scritta degli alunni. I dati rispecchiano le osservazioni delle insegnanti che hanno risposto al questionario relativo al loro operato didattico, come si può notare nel Grafico 5.

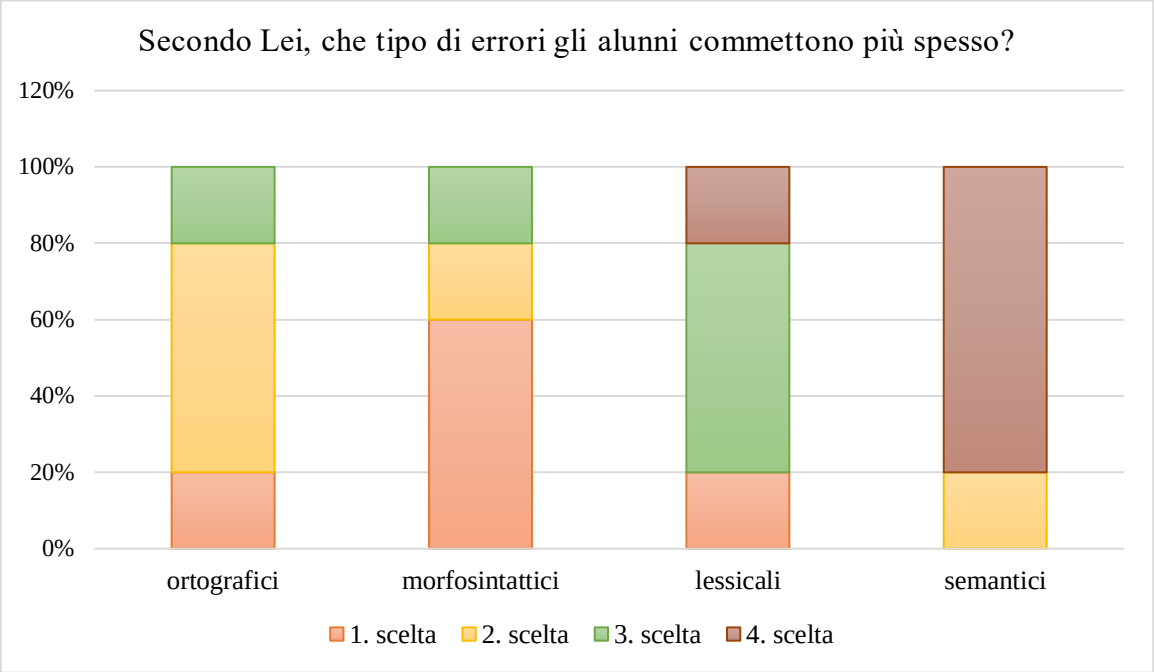


Grafico 5: Opinioni degli insegnanti in merito all'occorrenza delle singole tipologie di errori

Si nota, infatti, che nelle scuole elementari prevalgono soprattutto errori ortografici, seguiti da quelli di tipo morfosintattico, che nell'insieme costituiscono quasi il 90% di tutti gli errori rilevati. Nella scuola media superiore circa il 50% degli errori è costituito da quelli morfosintattici nella prima e nella quarta classe, da quegli ortografici in terza. Nei sottocapitoli seguenti si cercherà di descrivere le singole categorie e fornire qualche spiegazione al riguardo. In alcuni casi, più facilmente intuibili dai linguisti/insegnanti, gli errori saranno solo esemplificati, in altri casi, più complessi o diversamente interpretabili, verranno fornite maggiori riflessioni in merito. La progressiva diminuzione degli errori ortografici nelle classi

100 Ad esempio, per quanto riguarda le elementari gli alunni delle seste e delle settime classi erano circa la metà di quelli delle quinte e ottave; nelle medie superiori gli alunni delle terze erano circa un terzo rispetto a quelli delle prime e circa un quinto di quelli delle quarte classi.

superiori e il rispettivo aumento di quelli corrispondenti a livelli di analisi più avanzati sono dovuti probabilmente a un tentativo di maggiore elaborazione testuale da parte di alunni più grandi. La componente semantica della lingua, invece, non sembra presentare troppe difficoltà.

Nei sottocapitoli che seguono saranno esposti i dati emergenti dall'analisi eseguita sui testi raccolti, suddivisi per categorie, ovvero per livelli di analisi linguistica, e verranno espresse alcune considerazioni in merito.

6.1. Errori ortografici

Il livello ortografico, alla pari di quello ortoepico della produzione linguistica orale, rappresenta la parte più visibile, quella che si nota per prima quando ci si approccia a un testo. È, inoltre, quella parte del sistema lingua che per prima viene insegnata a scuola: infatti, tutta la struttura grafica di una lingua si basa sull'ortografia, cioè sull'insieme di norme che regolano la corretta scrittura delle parole e il corretto uso dei segni di interpunzione. Le norme in questione non sono sempre delle semplici trasposizioni di suoni in lettere, per cui a un fonema corrisponderebbe un grafema. Gli insegnanti, perciò, hanno il compito di palesare anche «l'esistenza e l'operatività di un *codice visivo-lessicale* capace di specificare l'esatta ortografia delle parole contenenti corrispondenze fonema-grafema non totalmente trasparenti» (Ferraboschi, Meini 1995: 8).

L'area ortografica del sistema linguistico è quella che dovrebbe essere appresa in massima parte già nelle prime classi della scuola elementare. E l'unico modo per imparare a scrivere correttamente è quello di scrivere e leggere molto affinché la corretta grafia della lingua diventi un'abitudine. Inoltre, è necessario abituare gli alunni fin da piccoli a consultare i dizionari nel caso di dubbi ortografici che pure sono legittimi soprattutto quando si ha a che fare con parole ed espressioni non usate frequentemente o usate e/o sentite prevalentemente nella forma orale. Inoltre, come ricordano Ferraboschi e Meini (1995: 14), bisogna sviluppare negli alunni la consapevolezza dell'errore perché

> è solo con la consapevolezza delle proprie modalità operative e dei propri processi di pensiero che si riesce e regolare e a influenzare le attività cognitive individuali, a scegliere strategie di soluzione dei compiti, a controllarne la correttezza di applicazione e a valutarne l'efficacia.

Occorre, cioè, fornire agli alunni gli strumenti adatti che li guidino nell'applicazione pratica delle regole, che permettano loro di scegliere la soluzione ortografica (e grammaticale in senso lato) corretta e più adeguata a ogni contesto.

Nel corpus qui preso in esame, gli errori ortografici costituiscono una percentuale sostanziosa, in particolare nelle classi della scuola elementare, in cui rappresentano nel totale poco meno della metà di tutti gli errori riscontrati, ma la loro quota non è irrilevante nemmeno nella scuola media superiore, in cui costituiscono circa un terzo di tutti gli errori. Nel presente contesto non è possibile individuare le cause esatte di questa occorrenza così alta, in quanto per farlo sarebbe necessario svolgere ulteriori analisi, ma si possono avanzare alcune ipotesi al riguardo. Ciò verrà fatto per le diverse tipologie degli errori ortografici che seguono nei paragrafi successivi. Infatti, per poter spiegare il perché di certe occorrenze di errori, bisogna prima di tutto individuarle e classificarle, poi in un secondo momento si può passare a un ulteriore studio di approfondimento che ne indaghi le cause più profonde. Questo potrebbe essere un nuovo spunto per ricerche successive che vadano a spiegare ulteriormente e in maniera più dettagliata (magari anche dal punto di vista neurolinguistico) le ragioni delle principali difficoltà linguistiche riscontrate dagli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia.

I livelli di analisi della competenza ortografica possono essere suddivisi in due macrocategorie: le convenzioni alfabetiche che riguardano i nessi tra i suoni e i segni linguistici, ovvero le corrispondenze tra gli elementi costitutivi della lingua orale e le forme grafiche usate per rappresentarli; e le convenzioni non alfabetiche che riguardano l'uso di maiuscole, accenti, apostrofi, punteggiatura, la divisione di parole e i limiti tra le parole, le grafie alternative per suoni simili. Queste ultime si riflettono sul livello semantico della lingua: infatti, influiscono sul significato delle parole. Si pensi ad esempio alla differenza tra *lo* e *l'ho*, *papa* e *papà*, *L'Aquila* e *l'aquila*, ecc. Gli errori ortografici riscontrati nei testi analizzati riguardano soprattutto la scrittura degli accenti e degli apostrofi nonché l'uso della punteggiatura e delle consonanti geminate. Verranno riportati, quindi, di seguito alcuni esempi tratti dai testi analizzati suddivisi per categorie[101].

101 Dopo ogni esempio riportato, tra parentesi verrà indicato il codice con cui è stato contrassegnato l'alunno autore del testo. In alcuni casi i codici sono stati assegnati direttamente dagli insegnanti, in altri da chi scrive.

6.1.1. Scuola elementare

Nella quinta classe della scuola elementare gli errori ortografici rappresentano il 48,41% di tutti gli errori rilevati, nella sesta il 40,76%, nella settima il 47,40% e nell'ottava il 39,64%. Si potrebbe ipotizzare, quindi, che nelle classi inferiori delle elementari quest'area linguistica non sia stata del tutto appresa e richiederebbe, quindi, un maggiore approfondimento e un maggior numero di esercizi per diminuirne l'occorrenza, per contrastare la possibile fossilizzazione di certe abitudini ortografiche errate.

Gli errori ortografici rilevati negli scritti di alunni delle elementari vengono classificati in questa sede nella maniera presentata di seguito[102].

6.1.1.1. L'uso di accenti

Si riscontra spesso una tendenza all'omissione di accenti oppure al loro uso errato, come nei seguenti esempi.

V classe

- *Anche **sè** sei uno dei più furbi non pensare che non esista qualcuno che ti può battere*. (511)
- *L'acqua non era **nè** troppo calda **nè** troppo fredda*. (D5-8)
- *Dopo **tré** giorni ci siamo scontrati con un uomo*. (D5-1)
- *Tutto era **cosí** calmo*. (D5-6)
- *Sono soddisfatta **perchè** ho imparato a sciare*. (519)
- *Cenerentola **cosi** doveva pulire la casa e cucinarsi da sola **pero** per lei era difficile, non le andava molto di cucinare **perche** ogni cibo era troppo salato o mancava qualcosa*. (P5-9)
- *Ritornò a casa e capì che era rimasta **li** per due giorni*. (514)
- *E da quel giorno in poi si **senti** più sicura di se stessa*. (P5-2)
- *In **realta** **e** molto inpegnativo, c'è tanto da studiare, tanti compiti e tante verifiche*. (P5-8)
- *È andata ha vedere **è** ha visto tre bei prosciutti*. (P5-3)
- *Abbiamo cominciato a fare i compiti in classe e sono **un pò** più facili delle verifiche*. (P5-4)

102 Errori diversi da quelli che vengono presi in considerazione per descrivere una determinata categoria, e rinvenuti in una stessa frase, non vengono indicati esplicitamente. Ciò vale anche per frasi estratte per esemplificare le altre tipologie di errori.

- ***Piùttosto*** *siamo noi quelli che le fanno mangiarsi l'anima dalla rabbia*. (P5-11)

- *E io ho risposto: "Non lo so, penso che ci divertiremo, da soli senza nessuno che ci* ***da***[103] *fastidio."* (D5-2)

VI classe

- *Spero di andare un giorno a vivere* ***li*** *per sempre*. (N6-12)

- *Ci guardammo attorno* ***pero*** *non c'era niente di strano*. (N6-18)

- [...] *che sono* ***gia*** *passati 200 anni*... (N6-22)

- *Anna ed io abbiamo deciso di scoprire cosa quella collana di Patrick* ***fà***. (N6-20)

- *Sono belli* ***è*** *interessanti*. (N6-21)

- [...] ***perchè*** *ho inventato un computer che leggie i pensieri*. (N6-21)

- [...] *ma non pottevo farlo* ***perche*** *mi controllava.* (D6-1)

- *Ho portato anche Riccardo* ***cosícche*** *può essere più concentrato durante le lezioni di italiano.* (N6-22)

- *Io* ***andaì*** *nell soggiorno con Emma in mano, la* ***buttaì*** *nel fuoco del caminetto e poi si sentì un urlo.* (D6-1)

Nella scrittura di quest'ultimo alunno si può notare una sorta di ipergeneralizzazione[104] della regola che prevede l'uso dell'accento per la terza persona singolare del verbo al passato remoto (*andò*, *buttò*), applicata pure alla prima persona singolare.

VII classe

- *Noi* ***si*** *ed* ***e*** *una cosa fantastica*. (711)

- *C'è anche la „io* ***sò*** *tutto" (Mara)*. (711)

- [...] *talvolta me ne* ***stò*** *zitta e in disparte* [...]. (715)

- [...] *dopo di* ***chè*** *siamo andati all'asilo per mettermi un ghiaccio sulla fronte.* (717)

- *Questo giorno non dimenticherò mai* ***perchè*** *è stato un giorno così brutto che non si* ***puo*** *dimenticare*. (717)

- [...] ***perchè*** *si è visto che* ***anchè*** *le donne sono in grade di lavorare* [...]. (719)

103 In questo specifico caso l'errore è stato classificato sia come ortografico sia come morfologico: l'alunno, infatti, voleva usare il verbo *dare* all'indicativo presente e quindi avrebbe dovuto mettere l'accento sulla lettera finale della voce verbale indicante la terza persona singolare (*dà*). Inoltre, dal punto di vista grammaticale la frase prevedrebbe l'uso del congiuntivo (*dia*) e non dell'indicativo.

104 Gli errori dovuti a ipergeneralizzazione sono di fatto intralinguistici perché coinvolgono la struttura della lingua che si apprende. Riguardano la sovraestensione di regole e caratteristiche di certi fenomeni linguistici anche ai casi che non li prevedono.

- *Siamo scoppiati dal ridere* ***perche'*** *sulla palla abbiamo messo la foto di mio fratello e adesso* ***chissa'****, forse qualcuno ha preso questa palla e si chiede forse di chi potrebbe essere?* (D7-2)
- [...] ***cosi`*** *non ci è noioso durante l'ora*. (711)
- *Ho iniziato a leggerlo, all'inizio era* ***un pò*** *noioso come tutti i libri* [...]. (713)
- *Il Capoclasse era* un' po *arrabiato* ***peró*** *non* ***cosi*** *tanto che gli zgridasse*. (D7-9)
- *Mai* ***piú*** *in vita mia non vedrò un film di questo genere*. (D7-2)
- ***Bè****, pensavo che scrivendoti avrò più inspirazione per il vestiario*... (D7-5)
- *Secondo* ***mè*** *l'isola è molto tranquilla e sembra un paradiso terrestre*. (D7-6)
- ***Luí*** *si* ***é*** *seduto e tutto era tranquillo fino alla fine della nostra gita*. (D7-9)

VIII classe

- [...] *ma anche lui a volta le* ***da*** *una mano, e l'aiuta*. (811)
- *Voglio realizzare questo sogno, perché questo mi* ***fà*** *contenta*. (811)
- [...] ***sò*** *che sono forte,* ***sò*** *che posso salvare tutto il mondo*. (811)
- *Nonostante sofia piano non* ***stà*** *mai calmo*. (P8-11)
- *I delito* ***e*** *avenuto nella sera del 20 marzo 2017* [...]. (P8-1)
- *In inverno* ***c'e*** *un po' più di freddo, ma non è molto diverso dall'autunno*. (P8-3)
- *Quando sono venuto a casa ho detto a se stesso che questo* ***dovro*** *ripetere* [...]. (P8-4)
- *Quando ero piccola volevo fare la dentista ma dopo* ***un pò*** *di tempo questa passione è scomparsa*. (817)
- *In scuola media economica andrò solo perché la mia mamma mi ha detto che vado* ***li***. (821)
- *Mi piacono* ***anché*** *le lingue straniere, come l'inglese che so abbastanza bene*. (821)
- *Il scirocco sofia* ***piu*** *dell solito* [...]. (P8-7)
- *...mi mancate* ***gia****, è molto silenzioso senza di voi*. (N8-2)
- *Spesso cade la pioggia, non fa caldo* ***ne*** *freddo*. (P8-7)
- *Gli alberi sono rimasti con poche foglie, ma sul suolo* ***c'è ne*** *sono una montagna*. (P8-11)
- [...] *perché* ***sè nò*** *mi sporco le scarpe con il fango*. (P8-11)
- *Per la colazione ho mangiato un croissant e bevuto un* ***caffé***. (N8-4)

L'uso errato degli accenti acuto (che indica la pronuncia chiusa della vocale sulla quale è posto, ad esempio in *perché*) e grave (che indica la pronuncia aperta, come ad esempio in *è*) rappresenta uno dei principali tipi di errore rientranti nella categoria ortografica. Questi potrebbero derivare da una mancata interiorizzazione della norma che prevede la diversa

realizzazione grafica delle due pronunce e potrebbe avere pure una causa nella pronuncia concreta delle parole, perché nella maggior parte dei casi i parlanti non distinguono nettamente i due suoni – aperto e chiuso. Non essendoci, quindi, una netta distinzione tra questi a livello orale, per i discenti diventa problematico comprendere appieno la ragione della loro differenza negli accenti grafici.

È interessante, poi, la presenza dell'accento in *anché* che potrebbe derivare dalla somiglianza di questa parola con *perché, finché, affinché* e simili, ovvero potrebbe trattarsi di un'ipergeneralizzazione della regola costruita dall'alunno, che prevedrebbe la presenza dell'accento acuto nelle parole terminanti in *-che* (anche se probabilmente non pronuncia la parola in questione accentuando l'ultima lettera).

6.1.1.2. L'uso dell'apostrofo

Si può osservare l'errato o il mancato uso dell'apostrofo nelle frasi che seguono (così come in alcune di quelle elencate precedentemente, in cui l'apostrofo viene usato in luogo dell'accento, o viceversa l'accento laddove ci dovrebbe stare l'apostrofo[105]). Solarino (2013: 91) riporta che, anche nelle scuole in Italia, i bambini tendono «a confondere accento e apostrofo [...] e soprattutto hanno difficoltà a discriminare tra *e* ed *è*, che rappresenta (insieme alla confusione tra *a* e *ha*) la maggiore causa degli errori di ortografia individuati nei bambini di scuola elementare [...] e media inferiore».

V classe

- *Alla fine del libro **c'era'** un pulsante*. (514)
- *Dopo **un po** aveva visto un grande saso grigo e bianco*.
- ***Lunico** momento che aveva per se stessa era quando andavano alle gite con la scuola*. (P5-2)
- *E alla fine **del anno** scolastico Luca la chiesto se potrebbero loro due essere una copia*. (P5-2)
- *Io vado **daccordo** quasi con tutti*. (P5-4)
- *Adesso mi sento bene e male ma con **un' pò** di inpegno **c'è** la farei, devo cambiare, cambiare tutto.* (P5-5)
- *Si adormentò in **un'attimo** e nel sogno c'era un pasaggio illuminato*. (P5-9)

105 Stando a Solarino (2013: 90), proprio l'interferenza tra l'apostrofo e l'accento rappresenta l'errore più frequente, anche tra adulti.

- ***Al inizio*** *era divertente, ci siamo presentati alle insegnanti, parlavamo e facevamo cose non tanto dificili.* (P5-10)

VI classe

- [...] *vorrei fare gita con queste creature* ***un altra*** *volta.* (N6-21)
- *Il papà li aveva lasciato quando Jack aveva* ***un'anno*** *e mezzo.* (D6-2)
- *Più mi avvicinavo* ***all' rumore*** *lui era più forte*. (D6-5)
- *Arrivai* ***sull isola*** *maggiore, incoronata da cinque montagne, Regina la chiamavano gli abitanti*. (D6-8)
- [...] *sono restata in* ***quell'sonno*** *e adesso aspetto il giorno quando il bambino si sveglia forse mi sveglio anche io*. (D6-9)

VII classe

- [...] *dopo il pranzo ci preparavamo e andavamo* ***al ospedale*** [...]. (711)
- *Prima di venire a scuola ero* ***al allenamento*** *a Cantrida* [...]. (D7-8)
- *Io mi sedevo* ***nel autobus*** *con Tommaso* [...]. (D7-9)
- *Siamo andati a riscaldarci e a fare* ***un po*** *di allenamento prima della gara per "sentire l'acqua"*. (D7-5)
- [...] *erano* ***un ottima*** *occasione per divertirsi e lasciare tutti i doveri e problemi a scuola*. (D7-6)
- *Sono tornata a casa* ***un ora*** *fà*. (D7-6)

VIII classe

- [...] *ogni casa ha* ***un'altro*** *colore* [...]. (N8-2)
- [...] *camminavo* ***un ora*** *e mezzo attorno a casa mia guardando in su come se fossi matta*. (P8-2)
- *Lui non pensava più a* ***nessun altra*** *cosa* [...]. (P8-8)
- [...] ***sull erba*** *si forma la ruggiada e fa molto freddo.* (P8-7)
- *Io penso che l'autunno contiene piu collori di tutte le altre staggioni* ***dell anno***. (P8-7)
- [...] *va* ***be*** *la possiamo bere quando vogliamo, ma nell'autunno è speciale* [...]. (P8-5)
- *Furto nella Scuola / sparita la* ***l'avagna*** *inteligente* (P8-1)
- *Ho camminato 8 ore per il centro di Milano, nella Piazza* ***d'Uomo***. (N8-7)
- *Due anni* ***fa'*** *volevo andare in scuola media di musica, ma ho rinunciato questo "sogno"*. (821)

- *In corto, andrò in scuola media economica e per dopo non **so'***. (821)
- *Forse la lotta è difficile ma rinunciare **l'ho** è ancora di più.* (811)

In quest'ultimo caso l'errore è fondamentalmente di tipo morfologico, in quanto si tratta di un uso errato del pronome *lo*, ma è al contempo pure ortografico perché la pronuncia (uguale per *lo* e *l'ho*) si riflette nella scrittura.

Solarino (2013: 89) mette in guardia sul fatto che

> la 'regola' dell'apostrofo in italiano non è affatto così generale come ritiene il senso comune, né corrisponde coerentemente al parlato: esso marca in italiano un'elisione che riguarda la lingua scritta e che ha poco a che fare con le sequenze foniche del parlato. [...] L'elisione è dunque sostanzialmente un aspetto ideografico dello scritto, che ha bisogno di essere appreso convenzionalmente attraverso la pratica della letto-scrittura.

Nel corpus della presente ricerca l'alunno indicato con il codice P8-1 usa in tutto il testo la grafia *l'avagna* per *lavagna*, N8-7, invece, la forma *d'Uomo* per *Duomo*. Ciò indica che non hanno familiarità con la forma grafica corretta della parola in questione. Servirebbe, quindi, verificare con gli alunni stessi le possibili ragioni di questa fossilizzazione della grafia errata e far dapprima osservare loro, su un numero consistente di esempi e contesti d'uso, le diverse combinazioni lessicali possibili con le parole "incriminate". Si può far scrivere successivamente più volte le stesse per stimolare una sorta di automatismo scrittorio. In questa sede non ci è possibile sapere se gli insegnanti attuali si siano già accorti di questo problema oppure è la prima volta che emerge perché magari precedentemente gli alunni non avevano usato nello scritto le forme in questione. Ma si può suggerire loro di prendere spunto da produzioni di questo tipo per avviare una riflessione sulla lingua, in questo caso in particolare sulle (non) corrispondenze di suoni e segni grafici nonché sulle forme lessicali, anche semplici, appartenenti al vocabolario medio delle persone.

I due tipi di errore testé considerati (in 6.1.1.1. e 6.1.1.2.) vanno di pari passo in quanto si nota sovente la sostituzione dei loro usi: l'accento laddove ci vuole l'apostrofo e, viceversa, l'apostrofo in luogo dell'accento. L'errore emblematico della questione può essere considerata la grafia di *un po'*. Sono state, infatti, rilevate due realizzazioni grafiche errate per questa locuzione avverbiale: *un pò, un' po*. Nel primo caso, potrebbe trattarsi dell'influsso della resa orale sulla grafia, in quanto la voce *po'* (troncamento di *poco*) si sente come accentata. Nel secondo caso, invece, l'alunno sembra essere consapevole che un qualche segno grafico sia

presente nel sintagma, ma non sa individuare in quale punto. Ha probabilmente più familiarità con l'articolo indeterminativo *un'*, perciò ha individuato quello come il luogo a cui applicare l'apostrofo. Servirebbe, pertanto, pure in questo caso, rendere più esplicita la struttura che sta alla base della locuzione, riflettere sul fenomeno del troncamento ed esemplificarlo, quindi esercitare la scrittura corretta. Un altro caso interessante è, ad esempio, presente nel testo dell'alunno indicato con il codice 711, in cui si nota un uso continuo di apostrofi per indicare gli accenti e in questo caso si potrebbe ipotizzare un influsso della scrittura digitale, del fatto che nella fretta di scrivere messaggini si tenda a usare gli apostrofi al posto degli accenti per non dover perdere tempo andando ogni volta a cercare e selezionare le lettere accentate. Gli errori di questi due tipi possono essere particolarmente problematici in quanto l'errato uso di accenti e apostrofi in alcuni casi influisce direttamente sul significato della parola in questione. Basti pensare alla differenza tra *e* ed *è*, *pero* e *però*, *da* e *dà*, *senti* e *sentì*, *ce* e *c'è*, *un insegnante* e *un'insegnante*, e simili.

6.1.1.3. L'uso della punteggiatura

Si può ipotizzare l'influenza della grafia croata sulla scrittura delle virgolette („..." in croato, "..." in italiano), come negli esempi:

V classe

> - *Andò dietro l'albero e urlava: „Che belli questi tre scoiattoli!"* [...] (511)
> - *Sarah e Cenerentola corsero subito al „Monte d'oro" che è un negozio molto grande e dentro ci sono moltri altri negozi*. (P5-6)

VIII classe

> - *Arriva la primavera, tutto „rinasce", gli alberi sono verdi, i nidi abbandonati ospitano uccellini*. (P8-3)

Si tratta di un fenomeno che persiste in tutte le classi delle elementari così come nelle medie superiori (nelle quali è ancora più marcato) e che si può provare a spiegare come disattenzione degli alunni, oppure come automatismo nella scrittura, dato che molti sono immersi più frequentemente nell'ambiente linguistico croato, sia orale sia scritto, oppure come mancanza di valore attribuito dagli insegnanti al fenomeno stesso, motivo per cui esso non viene nemmeno corretto. Questo pure potrebbe essere un punto di partenza di indagini future.

Per quanto riguarda la scrittura delle date, sono stati riscontrati solo un paio di esempi di errori riconducibili alla grafia croata:

- *13. dicembre 2016* (P5-8)
- *28. novembre 2016.* (812)

In croato le date vengono scritte con il punto dopo il numero del giorno e dell'anno, per indicare il genitivo del numerale ordinale (ad esempio, *13. prosinca 2016.* e *28. studenog 2016.*) che non esiste in italiano.

In questa categoria rientra di regola l'errato uso dei principali elementi di interpunzione, ovvero punti, virgole, punti esclamativi ecc. Errori di questo tipo sono molto frequenti nella maggior parte dei testi. Alcuni sono esemplificati di seguito.

V classe

Errori nell'omissione della punteggiatura:

- mancanza di un segno di interpunzione, ad esempio una virgola, o di una congiunzione che leghi due proposizioni:
  - *L'era un bello giorno le olive stavano per essere racolte*. (524)
- mancanza della virgola tra la subordinata (anteposta) e la principale:
  - *Siccome era in una foresta (un po' più piccola di quelle normali) si sentivano gli uccellini che cinguettavano e c'era anche un profumo di legno.* (D5-2)
- mancanza della virgola per dividere la specificazione dal nucleo della frase:
  - *Ci sono tredici matterie molte più dell'anno scorso*. (P5-7)
- mancanza della virgola di chiusura dell'inciso[106]:
  - *Mi aspetto anche che, finchè sono in quinta che le regole saranno più severe come anche i voti e con lo studio su certe materie*. (P5-13)
- periodi da suddividere in più frasi:
  - *Per entrare mi serviva una chiave, sono andato a cercare la chiave e l'ho trovata dietro un scaffale, sono entrato nella camera ed era piena di piccole statue fatte da materiali preziosi*. (D5-5)

106 Questo tipo di errore, cioè l'errato uso delle virgole per segnalare gli incisi, è molto frequente nelle classi superiori, nei testi di struttura più complessa.

Errori riguardanti scambi tra segni di interpunzione:

> - *Quando Cenerentola vide che sono le ore per tornare a casa. Lei uscì dalla sala perdendo l'orechino sulle scale*.
> - *Dopo un paio d'anni. Cenerentola e il principe si sposarono e vissero felici e contenti*. (P5-6)

Dato che la frase inizia con una proposizione subordinata, questa dovrebbe essere seguita da una virgola, non può terminare con un punto fermo.

VI classe

Errori nell'omissione della punteggiatura:

- mancanza dei due punti per segnalare l'inizio del discorso diretto:

> - [...] *sempre penso tra me e me "ma che cosa ci vengono i russi qui che sono dall'altra parte del mondo a booo."* (N6-12)

- mancanza della virgola di apertura dell'inciso:

> - *Tutte le persone quando hanno visto la mia carta d'identità, sono restate a bocca aperta*. (N6-13)

- mancanza di un segno di interpunzione che divida le due proposizioni:

> - *È ora di andare arrivederci a tutti*. (N6-20)

- frasi prive di segni di interpunzione:

> - *Pratico downhill e li che mi hanno insegnato come passare ogni pezzo che sia difficile o facile ci vengo ogni anno li perché so che mi divertiro e questo anno andro a fare una gara nel bike park sperando che non avro tanti concorenti più bravi di me perché vorrei essere nella top 5 speriamo anche che non cado come un ebete*. (N6-12)

In frasi del genere è chiaramente intuibile l'influsso dell'oralità.

VII classe

Errori nell'omissione della punteggiatura:

- mancanza della virgola dopo l'interiezione:

> - ...*eh cosa dire*. (711)

- mancanza della virgola tra le proposizioni:

> - *Erano le vacanze invernali, faceva freddo io ero vicino al caminetto che mi scaldavo*. (713)

- mancanza della virgola tra la subordinata (anteposta) e la principale:

- Quando siamo arrivati al posto non vedevo nessuno sorpresa. (D7-1)

- mancanza delle virgole che separino l'inciso dal resto della frase:

- Ci sentiamo domani caro amico mio con tutte le avventure trascorse. (D7-6)

- mancanza di un segno di interpunzione (virgola o due punti) prima della proposizione coordinata esplicativa introdotta da *infatti*:

- Su questa isoletta non ci sono tanti abitanti infatti vivono solo i frati Francescani. (D7-6)

Errori riguardanti scambi tra segni di interpunzione:

- uso del punto e virgola in luogo dei due punti:

- Nella mia classe siamo in 23; 12 ragazze e 11 maschi. (711)

- uso del punto interrogativo per chiudere la proposizione interrogativa indiretta che richiederebbe, invece, un punto fermo:

- [...] *e adesso chissa', forse qualcuno ha preso questa palla e si chiede forse di chi potrebbe essere?* (D7-2)

Errori nell'aggiunta impropria della punteggiatura:

- uso della virgola tra il soggetto e il predicato:

- E io, sto guardando nell'armadio e non so cosa scegliere da vestire. (D7-5)

VIII classe

Errori nell'omissione della punteggiatura:

- mancanza della virgola di chiusura dell'inciso:

- Senza la madre, che doveva lavorare a Zagabria la realizzazione del mio sogno diventava sempre più difficile. (811)

- mancanza della virgola tra le proposizioni:

- Vi scrivo domani ora devo andare. (N8-2)

Questo genere di errore è solo sporadico nelle classi inferiori e probabilmente è dovuto alla disattenzione. In queste classi, infatti, i testi, come prevedibile, hanno una struttura semplice e non richiedono grandi esibizioni della punteggiatura per esprimere i concetti che si vogliono trasmettere. Gli errori nell'uso della punteggiatura aumentano, però, gradualmente nelle classi

superiori, in cui anche la testualità si fa più complessa e quindi richiede un uso più abile e versatile dei segni di interpunzione. Abbondano, infatti, le virgole a scapito di altri segni, quali punti, due punti, punti e virgole: le frasi risultano pertanto lunghe, legate solo da virgole (a volte neanche da quelle), non ben strutturate, e riflettono una sorta di caoticità del pensiero, confusione e poca chiarezza, ovvero l'irrompere delle forme orali nella scrittura, il che si manifesta in primo luogo attraverso un uso precario della punteggiatura.

6.1.1.4. La segmentazione delle parole

Questa tipologia di errore riguarda la separazione o meno di parole ed espressioni. Gli errori rientranti in questa categoria concernono lo scrivere insieme parole che dovrebbero essere staccate (si parla in questi casi di iposegmentazioni) e, viceversa, scrivere staccate le parole che dovrebbero presentarsi nella grafia unita (ipersegmentazioni), come negli esempi che seguono. Solarino (2013: 93) afferma, e i risultati della presente ricerca lo confermano, che «i casi di segmentazione errata si concentrano [in massima parte] in espressioni con valore avverbiale, come *di fronte, davanti, a differenza*».

V classe

Esempi di ipersegmentazione:

- *Si guardò* ***in torno*** *e vedendo tutti quei bambini, ragazzi e insegnanti voleva andare in un'aula e provare l'esperienza*. (514)
- ***In vece*** *Cenerentola doveva lavorare tutto il giorno*. (P5-2)
- *Tutti mi dicevano che la quinta e molto dificile e* ***per ciò*** *il primo giorno di scuola avevo tanta paura*. (P5-10)
- *Chiacchierando e chiacchierando* ***ecco ci*** *in un batter d'occhio in questo posto!* (D5-2)

Esempi di iposegmentazione:

- [...] *perche* ***alloro*** *gli serve da bere*. (523)

VI classe

Esempi di ipersegmentazione:

- *Era l'inizio di estate e ogni estate la mia famiglia ed io la trascorriamo insieme, ma* ***sta volta*** *no*. (N6-20)

Esempi di iposegmentazione:

- *Piccola mia io non ti posso aiutare tu* ***dassola*** *ti devi svegliare*. (D6-9)
- *Dopo aver dormito qualche oretta avevo* ***dinuovo*** *guardato l'orologio* [...]. (N6-13)

L'errore nella scrittura della locuzione avverbiale *di nuovo* è stato rilevato in diversi testi.

VII classe

Esempi di ipersegmentazione:

- [...] *sono rimasti* ***in pressi***[107] *nella mia mente* [...] (711)
- *e* ***ecco ci*** *qua mentre sto scrivendo questo testo sulla mia scrivania pronto ad andare a mangiare*. (D7-3)
- ***Ecco mi*** *qui*. (D7-6)
- *Oggi la mia giornata è* ***stra piena***. (D7-8)

Esempi di iposegmentazione:

- *(mi sembra strano dire ciao Andrea perchè mi sembra di salutare* ***mestessa*** *hahaha)* (711)
- *Mio padre volle portarla al* ***prontosoccorso*** [...]. (711)

VIII classe

Esempi di ipersegmentazione:

- ***Pur troppo*** *l'autunno sta già finendo* [...]. (P8-13)

Esempi di iposegmentazione:

- *Io dovevo badare* ***dasola*** *a se stessa e al papà*. (811)
- *Anch'io* ***avvolte*** *le devo rastrellare*. (P8-3)
- *Il sole riscalda ma non abbastanza,* ***avolte*** *non si vede neanche* ***acausa*** *delle nuvole*. (811)
- [...] *tante persone da tutto il mondo vengono visitare Roma* ***accausa*** *dei Romani*. (N8-6)
- *Le persone adulte (la* ***maggiorparte****), i capofamiglia maltrattano le loro mogli e i bambini*. (P8-12)

Questo tipo di errore tende a diminuire notevolmente a mano a mano che si prosegue nel percorso scolastico, quando agli alunni diventano più chiari i limiti tra le parole e la non perfetta corrispondenza tra la grafia e la pronuncia.

107 In questo caso si tratta pure di uno scambio tra i grafemi *n* e *m*.

Si possono annoverare in questa categoria pure gli errori concernenti la sillabazione, ovvero la suddivisione di una parola in sillabe a fine riga. Esempi di errori di questo tipo si riscontrano nelle frasi seguenti (la fine della riga è indicata con un trattino), ma sono i più rari fra tutti.

V classe

- *E **finalme-nte** sono venute le vacanze estive* [...]. (P5-2)
- *Così staresti **tranquill-o***. (P5-3)

VI classe

- [...] *a volte **desideri-amo** di essere da soli al mondo.* (N6-13)
- *Era molto **giga-nte***. (D6-5)

VII classe

- *Così che oggi **prob-albilmente** perdiamo* [...]. (D7-8)

VIII classe

- [...] *ho acettato e ed ero nella città dalle **qui-ndici** fino alle dieci, tutto il giorno*. (P8-4)

Un caso particolare è rappresentato dalla divisione in sillabe quando si va a capo in presenza di elisione:

- *Dopo circa un quarto d'ora siamo arrivati davanti **all'-entrata** della grotta "Biserujka"* [...]. (D7-6)
- *[...] ed ero contentissimo che **l'-autunno** è arrivato. (P8-4)*

Seppure attualmente gli esempi come quelli indicati sopra non sono considerati errori, per consuetudini estetiche è preferibile evitare di finire il rigo con l'apostrofo, quindi si consigliano soluzioni quali, ad esempio: *al-l'entrata*, *all'en-trata*, *l'au-tunno*. Oggi, comunque, divisioni in sillabe per andare a capo sono sempre meno frequenti, anche dato l'ampio uso di programmi di scrittura digitale che riescono a gestire gli spazi meglio di quanto si potesse fare prima con le macchine da scrivere. Le persone sono quindi meno abituate a riflettere sulle regole di

sillabazione[108] e probabilmente tendono a "calcolare", quando scrivono a mano, lo spazio che serve per scrivere una parola per non doverla interrompere prima della fine.

6.1.1.5. L'uso delle consonanti geminate

Le difficoltà nell'uso delle doppie si notano ad esempio nella resa delle seguenti parole:

V classe

- *L'orso incominciato a correre verso il coniglio ma la volpe è stata più veloce e lo prese e* ***scapò*** *nella tana di uno scoiattolo*. (511)
- *Quello che pensava si* ***avverò***. (512)
- *Ne* ***approffitò*** *mentre lui non c'era' per prendere il libro*. (514)
- *Ogni mattina dopo aver fatto colazione ci preparavamo e indossavamo la* ***tutta*** *da sci e i doposci*. (519)
- *E si parlavano che erano felici perche* ***sarano*** *messi nei sacchi e poi messi* ***nell*** *frantolio e poi che* ***sarano*** *messi* ***sull*** *tavolo*. (524)
- *Adesso usiamo tanto il* ***dizzionario*** *perchè impariamo tante nuove parole*. (P5-4)
- *C'era una volta una* ***raggazza*** *che si chiamava Cenerentola*. (P5-2)
- *E alla fine* ***del*** *anno scolastico Luca la chiesto se potrebbero loro due essere una* ***copia***. (P5-2)

VI classe

- [...] *nella* ***belissima*** *città di Slovenia a Kranjska Gora*. (N6-12)
- *Per fortuna una bella e* ***solleggiata*** *mattina si cambio tutto*. (N6-13)
- *Mi disse con una voce* ***ammaregiata*** [...]. (D6-1)
- *Perché lui ha gia* ***soppravisuto*** *le due lune*. (D6-3)
- *Purtroppo mia cugina voleva premerlo e tutti le hanno* ***datto*** *il permesso*. (N6-18)
- [...] *ma non* ***pottevo*** *farlo perche mi controllava*. (D6-1)
- [...] *ho scoperto che questo gli* ***facceva*** *essere vivo* [...] (N6-20)
- *Volevo* ***sappere*** *che cosa* ***sucedeva*** *però forse era meglio che non* ***sappevo*** *niente*. (D6-6)
- ***Nell*** *libro dell'antica Grecia scriveva che quando un principe nasceva c'erano due lune* [...]. (D6-2)
- *Più mi avvicinavo* ***all'*** *rumore lui era più forte*. (D6-5)
- *Il cielo cambiava i colori, il* ***solle*** *diventò giallo come prima e anche tutto era come prima*. (D6-7)

108 Per una breve rassegna delle regole di sillabazione si rimanda a Dardano, Trifone, 1995: 690-692.

- *Mi alzai e usci dall'**apartamento**.* (D6-8)
- [...] *c'era un **cammino** con il fuoco*. (D6-9)

VII classe

- [...] *le lacrime scendevano per il viso mentre correvo ad **abbraciare** mia madre.* (711)
- [...] *però io **sappevo** che pregavo 4 anni per ricevere un cane*. (D7-1)
- [...] *quando voi giocate una partita noi vi guardiamo e **tiffiamo**.* (D7-4)
- *Dopo tanti tuffi e nuotate ci siamo pian piano **incaminati** verso il nostro autobus.* (D7-6)
- *Abbiamo comprato tutto **neccessario** e dopo siamo andati dalla signora a prenderlo.* (D7-1)
- *Era una lunga **passegiata*** [...]. (D7-1)
- *Ho tirato fuori la **ciocolatta** e l'abbiamo mangiata*. (D7-5)

VIII classe

- ***Ametto**, neanche io ne capivo fino al punto quando mi sono ritrovata da sola*. (811)
- *Quando crescerò non vorrei trasferirmi in posti lontani, **rimmarò** nella mia bella Istria.* (817)
- *Non ho pensato molto cosa **vorei** fare in futuro*. (821)
- [...] *chiamero i miei amici e **andremmo** a divertirci al pattinaggio*. (P8-4)
- [...] *se **avvremo** fortuna **caddrà** la neve.* (P8-13)
- *Gli alunni non sanno niente del **delito**.* (P8-1)
- *L'autunno è una **staggione** meravigliosa, pieno di magia e di colori*. (P8-5)
- *Tante persone camminano per i boschi, raccolgono funghi e frutti, cacciano gli **annimali**.* (P8-7)
- *Il scirocco **sofia** piu **dell** solito, sull erba si forma la **ruggiada** e fa molto freddo*. (P8-7)
- *Vedevo solo le nuvole **griggie**, la pioggia continua e il clima umido che lo **oddio**!* (P8-2)
- [...] *ma vedevo le foglie colorate e il **belissimo** arcobaleno*. (P8-2)

Si tratta di errori frequenti in tutte le classi ma spesso riscontrabili in parole con le quali gli alunni entrano in contatto principalmente per vie orali (come, ad esempio, *soleggiato*, *amareggiato*, *tifare*, *cioccolato*). In questi casi potrebbe essere utile stimolare gli alunni a usare i dizionari per controllare la corretta grafia delle parole di cui non sono sicuri. Gli errori di questo tipo si trovano, però, anche in parole consuete nello scritto (quali, ad esempio, le preposizioni articolate, i verbi *potere*, *sapere*, *volere*, il sostantivo *animali* ecc.). Soprattutto in

questi ultimi casi, quindi quando si tratta di parole di uso comune e molto frequenti, occorre rendere consapevoli gli alunni degli errori commessi e magari prevedere degli esercizi di lettura e scrittura volti alla loro rimozione. Potrebbe essere utile proporre brevi dettati nello svolgimento dei quali l'insegnante starà particolarmente attento a pronunciare bene (magari rimarcare anche di più) le consonanti doppie. I testi possono, poi, essere corretti in maniera collaborativa in classe: tutti insieme o gli alunni tra di loro sotto la supervisione dell'insegnante. In questo modo, gli alunni si abituerebbero a scrivere correttamente molte parole problematiche diventando al contempo consapevoli pure della corretta pronuncia delle stesse. Occorre, inoltre, far presente la differenza tra la grafia di parole simili nella pronuncia ma diverse nel significato, com'è il caso di *camino* e *cammino*, o tra la prima persona plurale dei verbi al futuro e al condizionale (*andremo* vs *andremmo*).

6.1.1.6. L'omissione o l'aggiunta di *h*

Gli errori di questa categoria riguardano principalmente la scrittura delle voci del verbo *avere*, della preposizione *a* e l'uso della lettera *h* per indicare la pronuncia dura dei fonemi [c] e [g] (nei casi in cui non sono previsti digrammi e trigrammi, trattati separatamente nel sottocapitolo successivo), e sono stati riscontrati, ad esempio, nelle frasi che seguono.

V classe

- *Uno sciatore con il nome Peter **a** visto ce nevicava tanti bianci fiocci di neve*. (521)
- *È andata **ha** vedere è ha visto tre bei prosciutti.* (P5-3)
- *Io **havevo** tanta paura è dicevo sempre ai genitori che non ci voglio andare in quinta*. (P5-5)
- *Un giorno la mamma doveva andare in un viaggio **lungho*** [...]. (P5-9)
- ***Mah**...di nuovo dovevamo trascorrere quel viaggio lungo...* (D5-8)
- [...] *i miei amici giocherano com me **ho** mi spingerano via da sè?* (P5-10)
- *Doveva venire un **helicotero** e portarlo in un **hospitale***. (521)

Non considerando in questo punto dell'analisi l'errore lessicale delle due parole evidenziate (*elicottero* e *ospedale*), si può ipotizzare l'influsso del croato (*helikopter*) o dell'inglese (*helicopter*) per quanto concerne l'uso della lettera *h* nella prima e dell'inglese nella seconda (*hospital*).

VI classe

- ***Ha*** *me e piaciuto perché ci sono le montagne e le persone sono molto gentili*. (N6-12)
- *Giorgio li* ***a*** *detto che a mezzanotte le lune controlano la loro mente*. (D6-3)
- [...] *c'era una donna con un vestito* ***lungho*** *come un fiume e blu come il mare*. (D6-9)

VIII classe

- *Ero annoiata e per questo* ***havevo*** *deciso di alzare la testa*. (P8-2)
- *I delito e avenuto nella sera del 20 marzo 2017 cuando il ladro mascerato* ***a*** *colorato con un sprej* [...]. (P8-1)
- *Ci* ***anno*** *parlato cosa succedeva durante la 2. guerra mondiale* [...]. (N8-6)
- *Nel orto ho un olivo e un* ***ficho*** *e un paio di palme*. (P8-7)
- *Una terzina delle persone sono dipendenti di varie sostanze* ***alcoholiche****, droge e sigarette costose*. (P8-12)

6.1.1.7. La scrittura di digrammi e trigrammi

Gli errori di questa categoria concernono la resa non corretta di gruppi di due (digrammi) o tre lettere (trigrammi) che in italiano servono a rappresentare un solo fonema, e sono stati rilevati, ad esempio, in frasi come quelle elencate di seguito.

V classe

- *Il pupazzo aveva un grande cappello* ***veccio*** [...]. (515)

L'alunno in questione ha indicato nel questionario relativo alla biografia linguistica come sua prima lingua uno dei dialetti istroveneti, perciò in questo caso si potrebbe ipotizzare pure un'influenza dello stesso sulla scrittura della parola *vecchio*, che in dialetto si pronuncia e si scrive *vecio*.

- *Uno sciatore con il nome Peter a visto* ***ce*** *nevicava tanti* ***bianci*** ***fiocci*** *di neve*. (521)
- *Quando era arrivato in alto andava sulla* ***friska*** *neva*. (521)

In quest'ultimo caso si può ipotizzare un influsso della scrittura croata che usa la *k* per indicare l'occlusiva velare sorda [k], resa invece in italiano con la lettera *c* seguita dalle vocali *a, o, u* oppure con il digramma *ch* davanti alle vocali *i, e* (in questo caso la resa corretta è *fresca*). Si può pensare pure a un influsso del tedesco, la prima lingua dell'alunno in questione, nella quale l'equivalente di *fresca* è rappresentato da *frische*.

- *Dietro la casa c'era un* ***cespulio*** *che di dietro non si vedeva niente aveva sempre paura da piccola di questo* ***cespulio***. (P5-9)
- *Un giorno l'orso e la volpe videro un coniglio e pensavano: „Uh, guarda che coniglio, me lo* ***mangò*** *subito"*. (511)
- *Finito il pranzo tutti siamo andati a* ***passegare*** *nel bosco*. (D5-4)
- *Dopo un po aveva visto un grande saso* ***grigo*** *e bianco*. (521)
- *A me tutti dicevano che è molto dificile e le* ***insegnianti*** *molto severe e cattive*. (P5-5)
- *Un giorno mia sorella ed io* ***facievamo*** *bagno per tutto il giorno*. (D5-4)
- [...] *non facciamo* ***gnente*** *sull ora di religione* [...]. (P5-8)

VI classe

- [...] *perchè ho inventato un computer che* ***leggie*** *i pensieri*. (N6-21)
- *Il* ***messaggiero*** *arrivò e mi disse che dovetti cercare un rame del ciliegio* [...]. (D6-7)
- *No, non ti* ***lasciero*** *in pace cara mia, prima lego le persone e dopo il loro cuore!* (D6-5)
- *"Sì", disse, "il fiore dell'Amari che* ***crescie*** *sulla Montagna maggiore"*. (D6-8)
- [...] *perchè ho* ***conoscuto*** *delle creature molto gentili* [...]. (N6-21)
- *E io come sotto magia andai a fare tutto* ***ce*** *mi diceva*. (D6-1)

VIII classe

- *Mi* ***piacono*** *anché le lingue straniere, come l'inglese che so abbastanza bene*. (821)
- *Mi* ***piacierrebbe*** *se tu e tuoi figli veniste a visitarmi perché domani comincio a lavorare e non conosco nessuno*. (N8-7)
- *I tuoi compagni hanno preso la* ***scielta*** *sbagliata, e ne usciranno difficilmente*. (P8-6)
- *I delito e avenuto nella sera del 20 marzo 2017 cuando il ladro* ***mascerato*** *a colorato con un sprej* [...]. (P8-1)
- *Una terzina delle persone sono dipendenti di varie sostanze alcoholiche,* ***droge*** *e sigarette costose*. (P8-12)

Come si evince dagli esempi riportati, gli errori riguardano prevalentemente le diverse grafie usate per rendere l'occlusiva velare sorda [k] e la sua corrispettiva affricata postalveolare sorda [ʧ], l'occlusiva velare sonora [g] e la corrispettiva affricata postalveolare sonora [ʤ]. Sarebbe utile, pertanto, proporre agli alunni attività diversificate di scrittura, accompagnate dalla revisione dei testi prodotti e dalla riflessione sulle modalità di scrittura richieste.

6.1.1.8. Lo scambio di fonemi e grafemi

Sporadicamente si nota un uso errato di grafemi, in particolare vengono scambiati *m* e *n*, *c* e *q*, o invertite certe lettere.

V classe

- *Quei* ***banbini*** *voglio che abbiaino* [...]. (523)
- *Adesso mi sento bene e male ma con un' pò di* ***inpegno*** *c'è la farei, devo cambiare, cambiare tutto.* (P5-5)
- *In realta e molto* ***inpegnativo****, c'è tanto da studiare, tanti compiti e tante verifiche*. (P5-8)
- [...] *i miei amici giocherano* ***com*** *me ho mi spingerano via da sè?* (P5-10)
- *Vabene adesso vai a dormire –* ***lispose*** *il lupo*. (P5-3)

VII classe

- *Bè, pensavo che scrivendoti avrò più* ***inspirazione*** *per il vestiario...* (D7-5)

In questo caso è ipotizzabile un'interferenza dell'equivalente croato *inspiracija*.

VIII classe

- *I delito e avenuto nella sera del 20 marzo 2017* ***cuando*** *il ladro mascerato a colorato con un sprej* [...]. (P8-1)
- [...] *ed tutto il parco è* ***adopato*** *con la neve fin*ta. (P8-4)
- *Quando siamo scesi dall'****areoplano*** *ho preso un taxi che mi ha portato verso il mio albergo. / Ho preso le valigie, è arrivato il taxi che mi ha portato fino l'****areoporto*** *e sono tornata a Fiume*. (N8-4)
- *Domani vado a visitare le terme di* ***qui*** *vi parlavo tanto!* (N8-2)

6.1.1.9. L'uso delle lettere maiuscole

Nella scrittura delle date, laddove si notano i mesi degli anni scritti con la maiuscola, si può ipotizzare un influsso dell'inglese:

- *Sabato, 11* ***Novembre*** (D7-5)

Preferenze nell'uso delle maiuscole sono state sporadicamente rilevate pure nella scrittura degli etnonimi e in questo caso si può ipotizzare l'influsso dell'ortografia croata (o anche inglese) che prevede di scrivere con l'iniziale maiuscola i nomi dei popoli.

- *Tutti gli **Irlandesi** sono molto felici quando arriva la festa di "Sant Patrick's Day"* [...]. (N8-10)

Seppure in italiano non si tratti di un vero e proprio errore, in quanto c'è libertà di scelta nell'uso di maiuscole o minuscole, le tendenze grammaticali attuali suggeriscono di scrivere con la minuscola i nomi dei popoli, tranne nel caso di popolazioni storiche, quindi *Romani* (popolazione antica) vs *romani* (popolazione moderna)[109].

In due casi gli alunni non hanno usato la maiuscola a inizio frase:

- ***era** la mamma che cercava di svegliarmi*. (D5-2)
- ***si** mise a piangere* [...]. (D6-8)

ma si potrebbe trattare di una semplice svista o disattenzione.

Altri errori nell'uso delle maiuscole:

VI classe

- *La torre **eifel** la voglion veder tutti* (N6-20)
- [...] *e io la chiesi "Vede anche **lei** due lune?"* (D6-8)
- *Niente! Chi e **lei** signora mia?* (D6-9)

VII classe

- *Cara Andrea, **Io** mi chiamo* [...]. (711)

Pure in questo caso potrebbe trattarsi di un influsso dell'inglese che prevede di scrivere con la maiuscola il pronome personale di prima persona singolare.

- *Ci potrebbe servire pure a scuola**: Per** prima cosa a informare i nostri genitori se stiamo male o per un brutto voto*. (719)
- *Verso la fine abbiamo cantato la tradizionale "**tanti** auguri a te"* [...]. (D7-3)
- *P.S. **quei** dolci da Cina non mi piacciono*. (D7-4)
- ***sabato**, 19 gennaio 2016* (D7-7)

VIII classe

- *Furto nella **Scuola*** [...] (P8-1)

109 Si vedano al riguardo, ad esempio, Serianni, 2003: 46-47; Patota, 2006: 26; Treccani, 2012 (alla voce *Maiuscole, uso delle*).

- *Nel parco vicino alla mia casa ci sono dei* ***Fichi*** *e un paio di altri alberi.* (P8-7)
- *Alcuni che non volevano studiare oggi forse lavorano dei lavori con paga piccola,* ***E*** *non hanno abbastanza da soppravivere*. (P8-12)
- *Ci anno parlato cosa succedeva durante la 2. guerra mondiale****: La*** *marcia su Roma, o cosa è succeso nel 1943 quando Mussolini ha perso il potere*. (N8-6)
- *L'ultimo giorno a Fiume, per il* ***Dulcis*** *in fundo, abbiamo visitato il campo sportivo di Rujevica*. (N8-1)

6.1.1.10. Altri errori non riconducibili a una categoria precisa

Alcuni errori rilevati sono difficilmente classificabili in una delle categorie tipiche. È il caso, ad esempio, di *cidi* o *cidì* per *CD*, in cui è resa la pronuncia di una parola di fatto costituita da un'abbreviazione di origine inglese; o di *clab* per intendere *club*, in cui si nota la resa grafica della pronuncia della parola, anche in questo caso di origine inglese.

In un caso è stato rilevato un errore nella scrittura della parola *sgridare*, dovuto probabilmente all'influenza della grafia croata del fonema /z/:

- *Il Capoclasse era* un' po *arrabiato peró non cosi tanto che gli* ***zgridasse***. (D7-9)

6.1.2. Scuola media superiore

Nelle classi delle scuole medie superiori l'andamento degli errori ortografici è piuttosto irregolare: essi costituiscono il 29,10% di tutti gli errori rilevati nella prima, il 48,05% nella terza, e il 37,94% nella quarta. Nella terza classe presa in esame in questa ricerca, sono la tipologia di errori più frequente. Ciò è difficilmente spiegabile senza svolgere ulteriori analisi però si tratta della classe con il minor numero di alunni: sono stati, infatti, analizzati solo sette scritti, quindi i risultati così diversi dagli altri potrebbero non essere rappresentativi. Sono stati comunque analizzati, perché l'obiettivo primario è quello di descrivere le caratteristiche della lingua degli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia, e nei prossimi sottocapitoli verranno inclusi nell'esemplificazione delle categorie di errori stabilite.

6.1.2.1. L'uso di accenti

Si tratta di una tipologia di errore poco frequente negli scritti degli alunni delle scuole medie superiori. Ne sono stati estratti certi, presenti nei testi di alcuni alunni che dimostrano competenze meno sviluppate nell'area ortografica.

I classe

- *Ciò **e** una cosa molto positiva che ha sicuramente facilitato la vita di ogni persona.* (F1M5)
- ***Perche**?* (F1A13)
- *Ammette di aver commesso un errore innamorandosi di Laura, **perche'** lei era una donna sposata, e si pente.* (F1M2)
- [...] *in profondità sotto terra, dove non può più **ne** scoprire **ne** esplorare altri luoghi*. (F1M1)
- [...] ***nè** dio **nè** nessuno è arrivato ad aiutare il mondo* [...] (F1M1)
- *Alcune di loro sono anche schiave, non hanno **ne'** diritti **ne'** libertà*. (F1M2)
- *Avevo molte sfide, e sono ancora una bambina, ne avrò tante altre; lo **sò***. (F1M3)
- [...] ***fà** paura sapere che questo sarà il posto dove trascorerò i prossimi 4 anni della vita*. (F1M9)
- ***Dovro** aspettare e vedere*. (F1M9)
- *Da un punto di vista è stravolgente la **rapidita** con la quale questi progetti per lo sviluppo della tecnologia vanno avanti* [...]. (F1M4)
- *Non mi immaginavo che la **crescità** sarà così pesante*. (F1A10)
- *Ulisse sbagliò proprio **quì** perché si lasciò guidare dalle curiosità*. (F1M7)
- *Per loro le TV erano **gia** una cosa comune e quotidiana*. (F1M7)
- *Perciò l'autostima è simile a un dono per aver smesso di dubitare in **se***. (F1A12)
- *Con l'arrivo del primo giorno scolastico eravamo tutti **un pò** confusi*. (F1A10)

III classe

- [...] *siccome **ē** molto presente sia tra i giovani che tra gli adulti*. (P-310)
- [...] ***è** questo porta la vittima a dubitare di **se*** [...]. (P-320)
- *Il bullismo **e'** un fenomeno sempre più frequente tra gli adolescenti e in scuole ed **é** molto popolare nei ragazzi dai 12 anni in meno.* (P323)
- *Questo tipo di bullismo **e** molto usato sia da maschi che da femmine*. (P-321)
- [...] ***perchè** sul web il bullo può mettere foto imbarazzanti e scrivere commenti negativi riguardanti la vittima*. (P-320)

- [...] ***perche*** *potrebbero risparmiare alla vittima anni di sofferenza*. (P-320)
- *Questo* ***é*** *appunto* ***perche'*** *viviamo in una era elettronica,* ***cioé*** *circondati da aggegi elettronici di ogni specie*. (P-323)
- *Ma siccome le ragazze hanno ancora* ***un pò*** *di* ***dignita*** […]. (P-323)

IV classe

- [...] *le quali potrebbero aiutare affinché ciò non succedesse* ***cosi*** *frequentemente*. (P-404)
- *A causa di ciò che* ***e*** *stato detto da loro* [...]. (P-404)
- *Non* ***sò*** *come qualcuno può essere così cattivo* [...]. (P-405)
- [...] *e per di più* ***fù*** *il grande Noè* [...]. (P-421)
- *È questo, appunto, che* ***da*** *valore ai nostri giorni* [...]. (P-401)
- *Dopo il primo morso* ***capì****: avevo una missione da svolgere*. (P-421)
- *Il lavoro dei genitori commercianti* ***segnera*** *l'autore e si* ***riflettera*** *nelle sue opere, infatti* ***studiera*** *presso un istituto per il commercio*. (F4M6)
- [...] *ma* ***bensi*** *cercare il modo più pacifico possibile per risolvere il problema*. (P-404)
- [...] *è molto conosciuto e attuale come tema il* ***cosìdetto*** *"cyber" bullismo* [...]. (P-408)
- *Sottovalutata, a nostro dispiacere,* ***perchè*** *non c'è nessun danno o dolore fisico* [...]. (P-408)
- *Il tutto è rivolto sempre verso il sesso più debole* ***cioe'*** *la donna*. (P-410)
- [...] *e poi si credono di essere* ***chissa*** *chi* [...]. (P-410)
- [...] *non si può cancellare ma resta per sempre* ***la****, in pubblico* [...]. (P-411)
- *Da* ***quì*** *l'importanza del tema del escluso*. (F4M3)
- [...] *portando con* ***se*** *gli oggetti che ritenevano più importanti*. (P-422)
- ***Peró*** *negli anni recenti c'è stato un grande dibattito* [...]. (P-425)
- [...] ***pero*** *il mondo, la società, non potranno mai migliorare* [...]. (F4M1)
- *Solamente sono diventata* ***un pò*** *più donna nell'aspetto fisico*. (P-426)
- [...] ***dopodichè*** *il diluvio si è averrato* [...]. (P-428)
- *Secondo Pascoli, il fanciullo* ***é*** *lo spirito che c'è in sé, quella vocina che* ***dá*** *consiglio e suggerisce nei momenti oscuri, il fanciullo* ***é*** *l'unico che* ***puó*** *capire i suoi pensieri e le sue bizzarre idee*. (F4M7)
- *I due* ***sì*** *occupano delle stesse facende* [...]. (F4M8)

Certi tipi di errori riscontrati in queste classi sembrano molto più circoscritti rispetto a quelli rilevati nelle elementari. Predominano, in questa categoria, errori nell'uso dell'accento sui monosillabi, sulla congiunzione *perché* e nella coppia *e* vs *è*. Nel complesso, però, appaiono

molto più cristallizzati e forse addirittura fossilizzati in alcuni alunni, nei testi dei quali occorrono con più frequenza. Ad esempio, l'alunno indicato con il codice F1M1 usa nello stesso scritto due modi diversi di scrivere la congiunzione correlativa *né...né*, e l'alunno indicato con P-320 scrive in maniera diversa la congiunzione *perché* (*perchè* o *perche*); l'alunno con il codice F4M7 usa l'accento acuto per indicare tutti gli accenti (*é, dá, puó, c'é, etá*...); F1M2, invece di scrivere l'accento acuto (*perché, né*...), usa l'apostrofo. Scrive, però, correttamente le parole con l'accento grave. L'alunno indicato con P-421 usa in tutto il testo, per il passato remoto, l'accento sulla voce verbale del verbo *essere* alla terza persona singolare – *fù,* e l'accento sulla *-i* finale della prima persona singolare (*sentì, capì*). L'alunno con il codice P-310 usa una lineetta posta sopra le vocali per indicare gli accenti, senza distinguere tra gravi e acuti. Gli errori in questione sono, quindi, distribuiti in maniera irregolare e senza possibilità di intravedervi certi *pattern* di occorrenza. Sembrano dipendere soprattutto dalla competenza e dalle abitudini scrittorie di ciascun alunno e richiedono, pertanto, un approccio più individuale nella loro correzione. Nei casi in cui in uno stesso testo si notano grafie diverse per una stessa parola, potrebbe trattarsi pure di disinteresse e poca considerazione accordata all'ortografia, che probabilmente non viene valutata con troppa serietà. È di fondamentale importanza, pertanto, che gli insegnanti diano il giusto peso all'ortografia affinché gli alunni diventino consapevoli del valore anche pratico che la correttezza ortografica può avere nella loro vita professionale di domani.

6.1.2.2. L'uso dell'apostrofo

Pure questo tipo di errore appare con meno frequenza rispetto alla scuola elementare e riguarda in massima parte l'uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi, quindi per indicare sostantivi femminili, e nelle preposizioni articolate. Di seguito se ne riportano alcuni esempi.

I classe

- *Alcuni diranno che tutto questo è solo* ***un illusione*** [...]. (F1M1)
- [...] *vogliamo avere* ***un automobile*** *che vola* [...]. (F1M9)
- [...] *vorrei dire che ho avuto* ***un infanzia*** *felice e senza stress* [...]. (F1A7)
- [...] *viene descritto come* ***un'amore*** *terreno*. (F1M2)
- ***Un'altro*** *cambiamento è il gruppo artistico*. (F1A6)

- *Penso che ci dovrebbe essere **un'equilibrio** tra l'intelligenza e la coscienza*. (F1M9)
- *La tecnologia **nel ultimo** decennio si è svillupata moltissimo*. (F1M5)
- *La storia dei due viaggi può venir applicata anche **al uomo** moderno* [...]. (F1M5)
- ***Ancor'oggi** ho delle difficoltà e dei ostacoli e riesco a trovare una soluzione per ognuno di loro*. (F1A11)
- ***Be**, almeno io l'ho trovato e trovo **pur'oggi***. (F1A12)

III classe

- *Di solito il bullo non prende di mira una persona più forte, ma attacca **un'individuo** più debole* [...]. (P-320)

Questo è l'unico esempio riscontrato nei testi degli alunni di terza.

IV classe

- [...] *facendone di tutto ciò, con grande astuzia, **un insicurezza** quasi cronica* [...]. (P-408)
- [...] *questa e solo **un illusione*** [...]. (P-409)
- [...] *si può manifestare con **un offesa*** [...]. (P-411)
- *La cura in fine dei conti non esiste, ma solo **un insopportabile** sofferenza*. (P-424)
- *Perciò si danno molta libertà **nel esprimere** le loro emozioni* [...]. (P-407)
- *Mi sentivo insicura, prestavo troppa attenzione **al aspetto** fisico e alle apparenze* [...]. (P-424)
- [...] *i loro possibili capi vanno a cercarli **un po** in rete e vedono che nel passato facevano i bulli* [...]. (P-411)
- [...] *perciò non rimane a loro che suiccidarsi oppure uccidere **qualcun'altro** per sfogarsi*. (P-414)
- *Non capitò soltanto a Galilei, succede **ancor'oggi** e, anche spesso*. (F4M1)
- [...] *riversando la rabbia su qualche poveretto che non **centra** niente con la sua vita*. (P-412)

6.1.2.3. L'uso della punteggiatura

Così come nelle classi della scuola elementare, anche in questo caso si riscontrano spesso esempi d'uso delle virgolette tipici per il croato. L'italiano, nella scrittura a mano, prevede l'uso di virgolette alte, spesso nella combinazione inversa rispetto al croato: *"...„*[110].

110 Si rimanda al riguardo a Serianni, 2003: 54-55.

I classe

- *Nella prima cantica della „Divina Commedia"* [...]. (F1M4)
- *Io personalmente ero la „secchiona" della classe.* (F1A2)

III classe

- *Come ultima cosa vorrei dire che il bullismo e un fenomeno molto „stupido" e brutto* [...]. (P-323)

IV classe

- *Quante volte abbiamo sentito parlare di „hate-speech" o „cyberbullismo" e termini del genere a scuola, però non ne abbiamo fatto caso?* (P-400)
- *„E pur si muove", disse Galilei uscendo dal carcere.* (F4M1)

In alcuni casi, poi, si nota l'omissione delle virgolette nella scrittura dei titoli di opere e simili, come negli esempi seguenti:

- *È critico della psicoanalisi di Freud, di cui tratterà il suo romanzo **La coscienza di Zeno**.* (F4M6)
- *Ci troviamo nel canto ventiseiesimo della **Divina Commedia*** [...]. (F1M5)

In pochi casi sono stati rilevati errori nell'uso del punto dopo il giorno del mese e/o dell'anno nell'indicazione della data, dovuti probabilmente all'interferenza con il croato:

- [luogo], *10 aprile 2018.* (F1A9)
- [luogo], *9. Marzo 2017* (P-413)
- *9. marzo 2018.* (F4M3)

Nella scrittura della data, in un caso è stato notato un probabile influsso dell'inglese nell'uso della virgola prima dell'indicazione dell'anno:

- *1*[111] *marzo, 2017* (P-426)

In uno degli scritti è stato rinvenuto l'uso errato dello spazio bianco in seguito all'apostrofo, come esemplificato nella frase:

111 In questo caso si nota pure l'errata grafia del numero indicante il giorno del mese: infatti, in italiano, per il primo giorno del mese è convenzione usare il numero 1 seguito dal segno ‹°› - *1°*.

- *E a causa della mancanza d' organizzazione, l' Italia si trovò in una situazione molto instabile e critica, soprattutto militarmente*. (F4M5)

Abbondano, invece, usi errati o casuali della punteggiatura che non riflette una strutturazione ordinata del pensiero e dei concetti espressi o che si intende esprimere. Le frasi sono spesso molto lunghe, legate da virgole anche nei punti in cui queste non sarebbero previste o nei punti che richiederebbero qualche altro segno di interpunzione o una congiunzione. Spesso, poi, mancano le virgole a dividere le proposizioni subordinate che precedono le principali. Gli alunni usano quasi esclusivamente i punti e le virgole – gli altri segni di interpunzione non vengono considerati. Ciò influisce notevolmente sulla sintassi e quindi sulla struttura della frase e sulla disposizione delle informazioni che, mancando di un'impalcatura interpuntiva chiara, in molti casi risultano difficilmente comprensibili e/o ambigue.

I classe

Errori nell'aggiunta impropria della punteggiatura:

- uso erroneo del trattino:

  - *Devo essere sincera e dire che ero molto emozionata pensando di non vedere più gli amici della mia, adesso ex-classe*. (F1A10)

- uso della virgola prima della congiunzione *e*:

  - *Alcuni diranno che tutto questo è solo un illusione, e che vedere delle lettere sullo schermo non vi permette di comunicare, ma solo di credere di farlo*. (F1M1)

- abbreviazione di *versi* non richiede il punto tra le due *v – vv*.

  - *Allora descrive il seguente paragone (v.v. 22-27)* [...]. (F1A2)

Errori riguardanti scambi tra segni di interpunzione:

- uso della virgola in luogo dei due punti:

  - *Problemi solo attirano problemi, la nonna ha ricevuto l'Alzhaimer e mio zio ha ricevuto il cancro*. (F1M3)

- uso del punto e virgola in luogo del punto fermo:

  - *Il problema della desocializzazione ogni giorno diventa più grave; I ragazzi preferiscono restare a casa* [...]. (F1M5)

- uso del punto fermo in luogo del punto interrogativo:

> *- Come mai dovrei prendere una decisione, sapendo che, influenza il resto della mia vita.* (F1M9)

Errori nell'omissione della punteggiatura:

- mancanza della virgola tra la subordinata (anteposta) e la principale:

> - [...] *se questo limite viene oltrepassato ed ha influenze negative sulle nostre vite io lo considero un grave problema* [...]. (F1M4)

- mancanza del punto per segnare la fine della frase:

> *- Ben presto, l'attenzione di Dante viene particolarmente (attratta) atratta*[112] *da una fiamma a due punte (proprio come è successo nel canto quinto con Paolo e Francesca)* (F1M6)

- mancanza della virgola di apertura dell'inciso:

> *- Questa carrateristica secondo Dante, ma anche secondo me, è neccessaria per far andare avanti il mondo.* (F1M5)

- mancanza delle virgole che segnalino l'inciso:

> *- Nel XVI canto Dante, accompagnato da Virgilio, ci racconta il proprio viaggio paralelamente a quello di Ulisse il quale a causa della propria curiosità va contro le morali di Dio.* (F1M9)

III classe

Errori nell'aggiunta impropria della punteggiatura:

- uso della virgola tra il verbo e l'avverbio:

> *- Mi ricordo, specialmente di ciō che ē accaduto a una mia amica*. (P-310)

Errori nell'uso della punteggiatura per suddividere un periodo:

> *- Il bullo cerca di criticare e di abbassare l'autostima degli altri, proprio perchē lui ha una autostima molto bassa, in questo modo riesce ad esaltare il proprio aspetto ed ad dimostrare agli altri che lui ē una persona dominante*. (P-310)

La frase dovrebbe essere divisa, ad esempio, con la congiunzione *e*, con i due punti o con il punto fermo dopo *bassa*.

112 In questo esempio si nota che l'alunno ha messo tra parentesi, e quindi indicato come errata, la grafia corretta del participio passato *attratta*.

L’esempio che segue è un tipico esempio di frase legata da virgole usate quasi a caso: messe nei punti in cui sarebbe necessario qualche altro segno di interpunzione e non usate laddove invece servirebbero.

- *Le persone sono insicure e gelose, questo le spinge a maltrattare altre persone fisicamente, psicologicamente, verbalmente, e nel modo più facile cioè attraverso il web*. (P-321)

IV classe

Errori nell’omissione della punteggiatura:

- mancanza della virgola tra la subordinata (anteposta) e la principale:

  - *Se tutto procederebbe sempre liscio e perfetto non avremmo per cosa combattere* [...]. (P-401)

- mancanza dei due punti:

  - *Tutti noi dobbiamo capirlo questo che succede non è una cosa normale, quindi al più presto dobbiamo dire “stop alla violenza”*. (P-405)

- mancanza delle virgole per segnalare l’inciso tra il soggetto e il predicato:

  - *Zeno quindi si adegua ancora una volta alla situazione nella quale si trova.* (F4M1)

- mancanza della virgola di chiusura dell’inciso:

  - *Sempre più spesso troviamo vittime, depresse e piene di sofferenza che finiscono con il togliersi la vita* [...]. (P-412)

- mancanza della virgola prima della congiunzione esplicativa *cioè*:

  - *Non ho molta esperienza nella vita cioè non ho ancora “assaggiato” la sua vera e propria amarezza*. (P-414)

- mancanza dei due punti per introdurre la citazione:

  - *Pascoli pone la domanda se esista in tutti il fanciullino musico, ma risponde „Che in qualcuno non sia non vorrei credere […]”*. (F4M2)

Errori nell’aggiunta impropria della punteggiatura:

- uso della virgola tra il soggetto e il predicato:

  - *Zeno, cerca aiuto da parte di un dottore*. (F4M7)

- uso della virgola tra il sostantivo e l’aggettivo che lo descrive:

  - *Odiavo il fatto che mi trattavano da bambina, immatura mentre io mi sentivo disposta a fare di tutto per dimostrare che no lo ero*. (P-424)

- uso della virgola prima della congiunzione copulativa *e*:

> - *Essendo io di carnagione chiara, e Bolt di carnagione scura* [...]. (P-421)

La frase seguente illustra bene la tendenza, riscontrata in gran parte dei testi analizzati, all'uso quasi casuale dei segni interpuntivi:

> - *Mi sentì come un genio, un creatore, pronti per un nuovo mondo ci imbarcammo nella casetta; ormai enorme, e come una grande famiglia, andammo a dormire, felici e contenti, almeno io.* (P-421)

Da quanto osservato, si può concludere che nei testi analizzati si riscontrano due tendenze principali e sovente cooccorrenti. Da una parte, quello che Mortara Garavelli (2015) chiama *estremismo interpuntorio*, e cioè la tendenza a suddividere il punto e virgola nei suoi due costituenti (il punto e la virgola) e a costruire i testi soltanto con questi. Dall'altra, il fenomeno che si potrebbe descrivere come *relativismo interpuntorio* (Serianni, 2019), ovvero la concezione dell'assoluta arbitrarietà della punteggiatura e quindi della non necessità di seguire certe convenzioni e certi usi ormai consolidati. I segni di interpunzione, infatti, sembrano trovarsi in un sistema anarchico che non prevede alcuna norma per il loro comportamento. Si tratta di un'area linguistica che, pertanto, richiederebbe oggi una maggiore attenzione perché un uso corretto e più regolare della punteggiatura permetterebbe pure una migliore strutturazione del discorso e del pensiero stesso, quindi consentirebbe a chi legge una più immediata comprensione del testo e dei diversi gradi di importanza e di occorrenza delle informazioni trasmesse.

6.1.2.4. La segmentazione delle parole

Si tratta di un'area ortografica che per gli alunni non sembra essere particolarmente problematica, ma si rilevano comunque presenze di errori nell'uso degli spazi nella scrittura di alcune parole, come negli esempi che seguono.

I classe

Esempi di ipersegmentazione:

> - [...] *i problemi non vengono sempre **da i** social network se uno li cerca*. (F1M1)
> - ***In fine** fu ucciso dalla Chiesa che non approvava questo tipo di ragionamento*. (F1M5)

- *Le colonne d'Ercole rappresentano il confine tra il mondo nel quale vivevano all'epoca e il mondo dell'**oltre tomba*** [...]. (F1M7)
- ***Oggi giorno** è una cosa rara avere l'intelligenza e la coscienza*. (F1M9)
- ***Ricordate vi**: "Quello che non è corraggioso abbastanza a prendere rischi non riuscira nella vita"*. (F1M9)

Esempi di iposegmentazione:

- *Per me la crescita non è un grande problema, però **avvolte** sa essere abbastanza difficilotto, specialmente a scuola*. (F1A8)
- *Quando sono venuta alle classi superiori della scuola elementare **dinnuovo** ero così impaurita* [...]. (F1A8)
- [...] ***aldilà** dei rischi pensò che la tecnologia ha il potenziale di ameliorare la società, o di peggiorarla.* (F1M1)
- [...] *io e* [nome] *eravamo le sue alunne preferite, **percui** con lei potevamo parlare appertamente*. (F1A6)
- ***Disolito**, agli alunni delle scuole elementari non piace andare a scuola perché non gli piaciono i maestri*. (F1A13)

III classe

Esempi di ipersegmentazione:

- *Al giorno d'oggi il bullismo ha assunto diverse forme, una di esse è il **cyber bullismo*** [...]. (P-321)
- [...] *il bullismo fisico ha iniziato a svanire dando più importanza a quello psicologico, dando inizio al **cyber bulling**.* (P-322)

Nel caso di *cyberbulling* e *cyberbullismo* si tratta rispettivamente di un prestito e di un prestito adattato dall'inglese, di parole di nuova formazione, quindi la loro grafia non corretta non può essere vista come errore grave. Probabilmente, una volta fatto notare l'errore e fatto leggere testi in cui compare la versione grafica corretta, l'errore potrebbe presto scomparire.

IV classe

Esempi di ipersegmentazione:

- *Il loro **capo famiglia** cioè il padre si occupava di mantenere alta la reputazione dei Malfenti* [...]. (F4M10)

- *Proprio per questo motivo i nostri personaggi vanno* ***in contro*** *alla rovina* [...]. (F4M10)
- [...] *spesso imprendono delle azioni* ***in spiegabili*** *per scappare da loro*. (P-407)
- ***In fine****, vorrei concludere dicendo che alla violenza, se esistente, non bisogna subito rispondere con la violenza* [...]. (P-404)
- [...] *dapprima per il suo* ***de classamento*** *sociale* [...]. (F4M3)
- *Io ero uno studente* ***buon anulla*** [...]. (P-428)

Esempio di iposegmentazione:

- [...] *la vicenda è* ***dinuovo*** *situata nel tempo del Zeno anziano che scrive*. (F4M3)

L'errore più frequente in questa categoria riguarda l'erronea scrittura staccata di parole inizianti con *in-* e, in particolare, dell'avverbio *infine*, quindi sarebbe utile far presente agli alunni la grafia corretta della parola, facendo magari pure il confronto con l'equivalente simile, ma scritto staccato, *alla fine*.

Sporadicamente si trovano anche errori nella divisione delle parole a fine riga, come negli esempi che seguono.

- [...] *ci racconta il proprio viaggio* ***para-lelamente*** *a quello di Ulisse* [...]. (F1M9)
- [...] *sono sempre qui per me quando ho bisogno d'****ai-uto*** [...]. (F1A3)
- *..."Gandalf non è il mio nome , Noè è il nome affidatomi il giorno della meca* ***nas-cita****, giovin signor"*. (P-421)

Nel caso del seguente esempio:

- *Quest'anno alcune volte devo andare* ***all'-allenamento*** *due volte al giorno e devo esercitarmi a casa.* (F1A6)

vale l'osservazione espressa per esempi analoghi nel sottocapitolo 6.1.1.4.

6.1.2.5. L'uso delle consonanti geminate

Rappresenta una delle aree ortografiche più problematiche. Abbondano esempi dell'uso errato o mancato delle doppie, perciò di seguito se ne presentano soltanto alcuni più frequenti e rappresentativi.

I classe

- *È ben difficile* ***imaginarsi*** *un mondo dove non esisterebbero gli oggetti tecnologici moderni*. (F1M1)
- *Un secolo fa, sognavamo la Luna; cinquant'anni fa* ***proggettavamo*** *la Luna.* (F1M1)
- *I problemi* ***resterano*** [...]. (F1M1)
- [...] ***farrano*** *fatica a liberarsi da essa*. (F1M5)
- [...] *anche per la gente che* ***aricchisce*** *il sapere e le esperienze di vita leggendo le sue opere*. (F1M2)
- *Anche se* ***conndanato*** *alla sofferenza eterna nell'Inferno Ulisse mantiene un tono sereno, che invece di* ***conndanarlo****, lo esalta.* (F1M8)
- *La tecnologia* ***nel*** *ultimo decennio si è* ***svillupata*** *moltissimo*. (F1M5)
- *Essa se si chiede Dante è* ***ammorale*** *e scosciente* [...]. (F1M5)
- *Nel canto XXVI della divina commedia si scontrano due personaggi* ***contradittori****: Dante e Ulisse*. (F1M1)
- *Qualche volta sarà più difficile, qualche volta più* ***faccile*** [...]. (F1A8)
- [...] *io e* [nome] *eravamo le sue alunne preferite, percui con lei potevamo parlare* ***appertamente***. (F1A6)
- [...] *e* ***sopratutto*** *ci ha fatto passare quattro anni molto velocemente e in modo divertente*. (F1A7)
- ***Addesso*** *so che la maggioranza delle cose che avevano detto è la verità* [...]. (F1A8)
- *Il primo ha per dio un* ***personnaggio*** *onnipresente e onnipotente* [...]. (F1M1)
- *Penso che questo è appena l'****innizio*** *della nostra vita* [...]. (F1M9)
- *Questa* ***carrateristica*** *secondo Dante, ma anche secondo me, è* ***neccessaria*** *per far andare avanti il mondo*. (F1M5)
- [...] *perché tutti* ***proffessori*** *dicevano che adesso si dovrà studiare tantissimo* [...]. (F1A8)
- *La parte positiva è la velocità della* ***communicazioni*** [...]. (F1M5)

In quest'ultimo caso è ipotizzabile un'interferenza dell'inglese, soprattutto data la massiccia presenza della parola *communication* e delle sue variabili nella vita quotidiana del mondo virtuale.

III classe

- [...] *quindi può far capire agli altri, ma* ***sopratutto*** *a se stesso che non vale la pena di commettere un delitto.* (P-301)
- *In certi casi però questo potrebbe* ***adirittura*** *aggravare la situazione* [...]. (P-320)

- [...] *la pena di morte è una cosa* ***innutile*** [...] (P-301)
- [...] *hanno cominciato a* ***comentare*** *con i* ***comenti*** *offensivi e inopportuni*. (P-310)
- [...] *non abbiamo avuto il* ***corraggio*** *di reagire*. (P-311)
- [...] *li mettono in disparte* ***traumatizandole*** *con minaccie e picchiandole ogni giorno*. (P-321)
- *Bisognerebbe fondare delle* ***organizazzioni*** *contro il bullismo nel mondo ed usare tutti i mezzi possibili per fermare questo fenomeno che al giorno d'oggi ha preso il* ***sopravento*** *sulla maggior parte degli adolescenti.* (P-321)
- *Tutte le persone che diventano bulli sono persone di basso* ***inteletto*** *e con questo non possono usare l'****inteletto*** *per risolvere un problema ma* ***piutosto*** *usano la forza*. (P-323)

IV classe

- [...] *facilita la* ***communicazione*** *collegando quasi tutto il mondo.* (P-400)
- [...] *hanno incominciato subito a parlare sia con l'****alluna*** *che con i* ***bulisti*** [...]. (P-404)
- [...] *perché erano gelose del suo* ***sucesso*** *artistico*. (P-407)
- [...] *perché sentono questa grande* ***ammarezza*** *in fronte a questa persona* [...]. (P-407)
- [...] *bambini più piccoli che, quando stanno imparando a camminare e* ***caddono*** *tantissime volte* [...]. (P-401)
- [...] *il lavoro duro e il sacrificio* ***veranno****, prima o poi, sempre premiati*. (P-401)
- *Così nemmeno la violenza, l'offesa e l'odio non* ***cesserano*** *di esistere*. (P-410)
- *Adesso* ***dovevammo*** *solo aspettare che questo diluvio accada*. (P-428)
- *Un secondo punto molto importante è che leggendo,* ***arrichiamo*** *il nostro vocabolario*. (P-426)
- *Anche i miei genitori erano nei problemi quando io ho* ***comminciato*** *ad usare l'Internet* [...]. (P-405)
- *Una persona che ha* ***dimmenticato*** *del „suo fanciullo" è sola, misera, triste.* (F4M9)
- [...] *ognuno decide da solo quanto la sua presenza sarà* ***dimostratta*** *agli altri*. (F4M8)
- *Non lo copriro pienamente con l'adulto perche senza lui l' adulto non* ***essisterebbe***. (F4M8)
- [...] *perciò è un romanzo* ***psicoanalittico*** *nella sua* ***concezzione*** *e struttura.* (F4M3)
- *Velocemente ho fotocopiato 4 fogli con tutte le informazioni necessarie* ***sull'****diluvio* [...]. (P-425)
- *Pascoli scrive con uno stile molto particolare, usando la sua,* ***cosidetta*** *poetica „del fanciullo"* [...]. (F4M9)

6.1.2.6. L'omissione o l'aggiunta di *h*

Questo tipo di errore sembra scomparso nella scuola media superiore. Ne sono stati trovati, infatti, soltanto due esempi, dovuti forse alla disattenzione:

- *Insisteva che* ***ha*** *lui non serve nessuna tecnologia.* (P-425)
- [...] *possiamo notare quando con un altro ragazzo* ***a*** *fatto la gara di chi fumera 2 sigarette più in fretta*. (F4M8)

6.1.2.7. La scrittura di digrammi e trigrammi

Pure questa tipologia di errore è notevolmente ridotta nelle classi considerate in questo sottocapitolo. Gli errori più frequenti, nell'ambito dei digrammi e trigrammi, riguardano l'uso errato delle doppie, come si può osservare nel sottocapitolo 6.1.2.5., e non nella resa del gruppo consonantico in sé. Sporadici problemi si riscontrano nell'uso del segno grafico *-i-* per l'indicazione grafematica dei fonemi /ʤ/, /ʃ/, /ʎ/ e /ɲ/.

I classe

- *Insomma, abbiamo fatto* ***conoscienza*** [...]. (F1A13)
- *Dante descrive la lonza come una belva* ***leggiera*** [...]. (F1A7)
- *Prima ci dicevano che noi siamo piccoli uomini e che* ***crescamo*** *come persone, ma a noi non interessava.* (F1A6)
- *Ma anche se è molto difficile sugli allenamenti vado sempre perché mi rilassa e mi piace la* ***compania***. (F1A6)

In quest'ultimo caso potrebbe trattarsi non di una mancanza nella consapevolezza della resa del digramma *-gn-*, quanto piuttosto di un uso errato della parola stessa, percepita dall'alunno proprio così come l'ha scritta, oppure dell'influenza del dialetto (italiano o ciacavo) locale.

III classe

- [...] *ma dipende dalla* ***scielta*** *della "vittima" se essere aiutata o meno*. (P-321)
- [...] *li mettono in disparte traumatizandole con* ***minaccie*** *e picchiandole ogni giorno.* (P-321)

IV classe

- *Nessuno è nato vincitore o perdente, e neppure medico,* ***scenziato****, professore o pilota*. (P-401)
- [...] *perché ero* ***coscente*** *del fatto che le persone giudicheranno in qualsiasi modo*. (P-426)
- [...] *e ciò si vede anche su pagine di amici o* ***conoscienti*** [...]. (P-410)
- [...] *psicoanalisi era utile mezzo di* ***conoscienza*** [...]. (F4M12)
- *I problemi che nascono nella loro vita loro li prendono alla* ***leggiera*** [...]. (P-410)
- [...] *perchè non possono comprendere che* ***ogniuno*** *di noi in realtà è diverso* [...]. (F4M5)
- [...] ***acciecato*** *dal desiderio della ricchezza trascura l'importanza dei legami famigliari*. (F4M10)

In quest'ultimo caso l'interferenza potrebbe essere intralinguistica, dovuta forse alla grafia di *cieco*, aggettivo molto più frequente del rispettivo verbo *accecare*.

6.1.2.8. Lo scambio di fonemi e grafemi

Questa tipologia di errore è praticamente scomparsa. Ne sono stati individuati soltanto pochi esempi:

- *Già dalla* ***cuinta*** *classe sapevo di andare in liceo generale* [...]. (F1A6)
- [...] *saremo addirittura noi a prendere parte, per scherzo, ad una "chat" maligna, credendo ciò molto divertente ed* ***innoquo*** [...]. (P-400)

6.1.2.9. L'uso delle lettere maiuscole

Non è problematico nella scuola media superiore. L'uso errato delle maiuscole è stato rilevato soltanto in un esempio, in cui si può ipotizzare l'interferenza dell'inglese nella grafia dei mesi dell'anno:

- [luogo], *9.* ***Marzo*** *2017* (P-413)

6.2. Errori morfosintattici

La categoria degli errori morfosintattici riguarda quello che nella lingua comune viene inteso con il concetto di *grammatica*. In particolare, in questa categoria vengono annoverati errori che riguardano la mancata osservanza delle regole sottostanti alla formazione delle parole e degli enunciati linguistici e il loro collegamento in unità frasali. Piuttosto che parlare separatamente di errori morfologici ed errori sintattici, in questa sede si è preferito unire

entrambi in un'unica categoria perché sovente vi è quasi impossibile (se non effettuando una scelta soggettiva) distinguere i due livelli di analisi. Si pensi, ad esempio, alla problematica dell'accordo in cui una deviazione nella flessione di una parola si riflette sulla struttura sintattica. Molti errori rientranti in questa categoria, infatti, riguardano entrambi i livelli di analisi.

Nel corpus dei testi delle scuole elementari, questa tipologia di errori è frequente quanto quella relativa all'ortografia (rappresenta circa il 44% di tutti gli errori rilevati), e costituisce quasi la metà di tutti gli errori individuati nelle scuole medie superiori. Si tratta, pertanto, di quella parte dell'insegnamento linguistico che richiederebbe il maggior intervento dell'insegnante e che dovrebbe costituire una costante delle esercitazioni linguistiche e dei momenti dedicati alla riflessione sulla lingua. Nei prossimi paragrafi verranno elencati esempi di errori rappresentativi di una determinata categoria, divisi per tipologia scolastica.

6.2.1. Scuola elementare

Nella quinta classe, gli errori morfosintattici costituiscono il 41,66% di tutti gli errori rilevati, nella sesta ne rappresentano il 48,11%, nella settima il 37,47%[113] e nell'ottava il 46,97%. Verranno, quindi, presentate di seguito le principali tipologie di errori che si possono annoverare in questa categoria e ne verranno forniti esempi concreti tratti dal corpus analizzato.

6.2.1.1. L'uso di tempi verbali

Il sistema verbale dell'italiano, come ricorda Ondelli (2007: 59), è, «insieme a quello dei pronomi, un ambito della morfologia dell'italiano particolarmente articolato e ricco di forme». Nell'economia del testo, affermano Bagioli e Deon (1986: 77), il tempo verbale è «forse l'elemento più relazionato e relazionante». Vale a dire che non si può valutare il suo uso senza fare riferimento al testo nel suo complesso e alle intenzioni comunicative dell'autore. Gli errori annoverati in questa categoria sono frequenti soprattutto nella descrizione di eventi passati, in particolare fanno trasparire la difficoltà degli alunni a discernere tra azioni che richiedono uno dei tempi perfettivi e quelle che prevedono l'uso di un tempo imperfettivo. In

113 Anche in questo caso, il fatto di avere un campione più ridotto (in tutto 15 alunni) potrebbe aver influito sulla grande differenza di occorrenze di questo tipo di errore rispetto alle altre classi analizzate. Infatti, in campioni più esigui, i risultati potrebbero essere meno generalizzabili in quanto maggiormente influenzati dalla competenza linguistica dei singoli alunni che hanno accettato di partecipare alla ricerca.

italiano, i tempi perfettivi si usano per descrivere eventi compiuti, mentre gli imperfettivi «descrivono eventi durativi o visti nel loro svolgersi continuativo o progressivo, oppure nel loro ripetersi» (Prandi, De Santis, 2019: 403).

V classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- l'imperfetto in luogo del passato remoto:

  - *Un giorno l'orso e la volpe videro un coniglio e* ***pensavano***: [...]. (511)

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo (usato come il tempo principale del passato nel resto del testo):

  - *Quando era arrivato in alto* ***andava*** *sulla friska neva*. (521)

- il passato remoto in luogo dell'imperfetto:

  - *Ma giorno dopo giorno* ***diventai***[114] *brava e sicura*. (519)

- il passato prossimo in luogo del passato remoto:

  - *L'orso* ***incominciato*** *a correre verso il coniglio ma la volpe* ***è stata*** *più veloce e lo prese e scapò nella tana di uno scoiattolo*. (511)

- il presente in luogo dell'imperfetto:

  - *Noi ci allontanavamo da lui ogni volta quando lo* ***vediamo*** *perché lui era un pazzo*. (D5-1)

Errore nell'uso della forma passiva – il presente in luogo del passato prossimo:

- *E poi sono diventati olio e* ***sono messe*** *nella salata.* (524)

VI classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo:

  - *Erano le undici di sera quando* ***mi alzavo*** *dal letto*. (D6-6)

114 In questo caso manca pure l'avverbio *più – diventavo più brava e più sicura* – per indicare il comparativo di maggioranza, ovvero la diversa intensità di caratteristiche possedute dall'autrice del testo in due momenti storici diversi.

- il passato remoto in luogo del passato prossimo:

> *- Ad un tratto tutto il mondo si **fermò** e solo io e un dottore siamo restati in movimento*. (N6-13)

- il trapassato prossimo in luogo del passato prossimo:

> *- Il pavimento si **era aperto** ed io sono caduto in una stanza particolare*. (N6-22)

- il presente in luogo del passato prossimo:

> *- Sono caduto per terra dalla stanchezza di corsa quando **viene** Charlie Bucket ad aiutarmi a alzare*. (N6-21)

Il prossimo esempio illustra bene la non padronanza della gestione dei tempi passati perfettivi e imperfettivi:

> *- **Abbiamo giocato**, quando all'improvviso **mi sentivo** bruciare*. (N6-18)

Errori nell'uso dei tempi del condizionale:

- il presente in luogo del passato:

> *- Pensai che con l'accesa della luce i suoi poteri magici **sparirebbero*** [...]. (D6-1)

La frase che segue esemplifica, invece, una probabile interferenza con il croato:

> *- Sopra **scriveva** in blu "BENVENUTI NEL SOTTOSOPRA"*. (N6-18)

Si tratta di un errore molto frequente, che riguarda, in questo caso, l'uso di *scriveva* (e delle sue variazioni) per *stava scritto* o *c'era scritto* o *si trovava una scritta* ed è probabile che sia dovuto all'influsso del croato *pisalo je*.

VII classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo:

> *- Il viaggio **durava** tre ore*. (D7-5)

- il presente in luogo dell'imperfetto:

> *- Ho chiamato le amiche di classe per controllare se **hanno** bisogno di aiuto* [...]. (D7-6)

- il passato prossimo in luogo del trapassato prossimo:

> - *Dopo qualche minuto sono iniziato a preoccuparmi perché l'autobus* ***è partito*** [...]. (D7-9)

VIII classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- il presente in luogo dell'imperfetto:

> - [...] *le diceva di fargli tutto quello che* ***vuole*** *lui*. (811)

- il passato prossimo in luogo del presente:

> - [...] *per le qualificazioni delle Olimpiadi del 2024 riesce a qualificarsi, ma per colpa di un incidente con la macchina* ***ha dovuto*** *rittirarsi*. (P8-9)

- il trapassato prossimo in luogo del passato prossimo:

> - *Le macchine passavano sulle strade bagnate lasciando un rumore fastidioso, allora mi* ***ero accorta*** *che camminavo un ora e mezzo* [...]. (P8-2)

- l'imperfetto in luogo del trapassato prossimo:

> - *Fino a quest'anno scolastico* ***avevo*** *ottimi rapporti con i miei compagni* [...]. (P8-6)

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo:

> - *Ryan alla fine si è sposato con una donna bellissima e* ***avevano*** *due figli propri e due figli adottati*. (P8-8)

Molti degli errori riportati non sono tali in assoluto, ma sono considerati errori in questa sede in quanto non rispettano le sequenze temporali e contenutistiche del cotesto e non esplicitano, quindi, in maniera chiara, i rapporti tra gli eventi narrati. Non si può, infatti, come ricordato in apertura del presente sottocapitolo, stabilire a priori il valore dei tempi (e neppure dei modi) verbali: «la chiave per capire il loro funzionamento va cercata osservando il loro comportamento nei testi e nei discorsi» (Prandi, De Santis, 2019: 270). Sarebbe utile, però, rendere più consapevoli gli alunni dell'importanza che i tempi verbali hanno nella costruzione di una storia: esemplificare ed esercitare gli usi prototipici dei singoli tempi verbali, utili per far avanzare la narrazione in maniera chiara, le differenze tra i tempi imperfettivi e perfettivi, le modalità di espressione dei riferimenti temporali diversi – anteriorità, contemporaneità, posteriorità[115].

115 Per una trattazione più dettagliata della questione, si rimanda a Lo Duca, 2013: 217-228.

Uno degli errori tipici di questa categoria, che pure riflette la poca consapevolezza dell'utilità effettiva e del valore di una corretta alternanza dei tempi verbali, concerne la non uniformità del loro uso. Gli alunni, tanto nelle scuole elementari quanto nelle medie superiori, tendono a mescolarli indifferentemente, quindi commutano continuamente nel testo e pure all'interno di una stessa frase tempi diversi, ad esempio il passato prossimo e il passato remoto, anche quando si tratta di azioni strettamente collegate.

6.2.1.2. L'uso di modi verbali

Il modo, in grammatica, riguarda il «"tipo di comunicazione che il parlante instaura col suo interlocutore" o "l'atteggiamento che il parlante assume verso la sua stessa comunicazione"» (Serianni, 2003: 270). L'uso di modi diversi in situazioni comunicative diverse serve, pertanto, principalmente a esprimere i vari punti di vista, stati d'animo, atteggiamenti dell'emittente, seppure queste non siano le uniche funzioni potenzialmente esercitate (*ibidem*). Per non rendere l'espressione linguistica piatta e lineare e farle assumere le varie tonalità possibili, è importante rendere consapevoli gli alunni delle variazioni nelle sfumature semantiche, veicolate dai singoli modi verbali. Va, però, ribadito il fatto che, analogamente ai tempi verbali, pure i modi verbali «non hanno valori stabili, ma valori che dipendono dalle costruzioni nelle quali si trovano» (Prandi, De Santis, 2019: 401).

Nel corpus esaminato, l'uso di un modo verbale in luogo di un altro riguarda quasi esclusivamente la coppia indicativo-congiuntivo. In particolare, si osserva la tendenza all'uso dell'indicativo pure nei casi in cui sarebbe richiesto il congiuntivo. Sporadicamente si nota, però, pure l'errore inverso, cioè l'uso del congiuntivo al posto dell'indicativo (o del condizionale). L'uso dell'indicativo futuro invece del condizionale passato per esprimere il futuro nel passato è frequente, invece, nel discorso riportato (si veda al riguardo il sottocapitolo 6.2.1.15.).

V classe

L'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo:

- *Ogni inverno con molta speranza aspetto che **cade** la neve*. (515)
- [...] *questa volta vorrei che **fai** una bellissima cosa* [...]. (523)
- *Non hai paura che te li **prendo*** [...]. (P5-3)

L’uso del congiuntivo in luogo dell’indicativo:

- [...] *mi parlava dei compiti in classe, tanto più studio è che i grandi mi **facessero** brutti scherzi*. (P5-5)

L’uso del futuro in luogo del condizionale passato:

- [...] *e decise che **entrerà** di nascosto nel laboratorio e **andrà** nel passato*. (512)

VI classe

L’uso dell’indicativo in luogo del congiuntivo:

- *Sembro che **era** una stanza da esperimenti*. (N6-22)
- *Li aveva lasciati perché pensava che Jack non **era** il suo figlio*. (D6-2)
- *Ma spero che un giorno **mi sveglio** e **torno** a casa*. (D6-9)

L’uso del congiuntivo in luogo del condizionale:

- *Il francese mi piace tanto e penso che **piacessi** anche a te* (N6-20)

VII classe

L’uso dell’indicativo in luogo del congiuntivo:

- *Mi fa piacere che **hai** scielto me come la tua amica di penna*. (711)
- *...meglio che non ti **racconto***. (711)
- *Bravo non hai lasciato ne un attcante che ti **passa** e che ti **da** un gol*. (D7-4)

L’uso del futuro in luogo del condizionale passato:

- [...] *facevamo a gara chi **arriverà** primo fino ad un albero*. (717)

VIII classe

L’uso dell’indicativo in luogo del congiuntivo:

- *Penso che il modo di vivere nel passato **era** molto brutto* [...]. (811)
- *Il fumo provoca danni gravi ai polmoni, ma credo lo **sai** già.* (P8-6)
- *Nonostante **sofia** piano non stà mai calmo*. (P8-11)

L’uso del congiuntivo in luogo dell’indicativo:

- [...] *si perde tutto quello che **sia stato** guadagnato nei anni passati della vita*. (P8-12)

L’uso del condizionale in luogo del congiuntivo:

- *Per prima cosa vorrei che il titolo **sarebbe** un bello grande scritto in stampatello*. (P8-14)

L’uso del gerundio in luogo dell’infinito:

- *Il mare è mosso e **stando** al largo con il scirocco che ti soffia diritto in faccia è molto dura*. (P8-15)

6.2.1.3. L’uso di ausiliari

In questa categoria vengono annoverati errori riguardanti l’uso errato (o mancato) di ausiliari, quindi occorrenze del verbo *essere* laddove la grammatica vorrebbe il verbo *avere* e viceversa.

V classe

Omissione di ausiliari:

- *L’orso* [Ø] *incominciato a correre verso il coniglio* [...]. (511)

L’uso dell’ausiliare *avere* in luogo di *essere*:

- *E finalmente **si hanno conosciuto** a scuola.* (P5-2)
- [...] *è andad sul saso è **si a fato** tanto **male***. (521)

Non si considera in questo punto l’errore ortografico di scrittura della terza persona singolare del verbo *avere* al presente, ma si rileva l’uso dell’ausiliare sbagliato.

L’uso dell’ausiliare *essere* in luogo di *avere*:

- *Da quando la sua madre e andata via i suoi genitori **si sono divorziati***. (P5-2)

In questo caso si potrebbe ipotizzare un’interferenza del croato (*razveli su se*), in cui il verbo in questione è riflessivo: sarebbe l’equivalente di **divorziarsi*, non esistente però in italiano, che prevede l’uso del verbo intransitivo *divorziare* e richiede il verbo *avere* come ausiliare.

Errori relativi a verbi che possono selezionare entrambi gli ausiliari a seconda del contesto e del significato che si vuole esprimere:

- *Subito* ***avevo corso*** *nella stanza più grande che mi piaceva di più*. (D5-3)

Il verbo *correre* può essere problematico perché prevede la possibilità di usare sia *essere* sia *avere* come ausiliari, quindi l'incertezza sull'uso di quello corretto, in questa fase del percorso scolastico (ma anche negli stadi successivi), non è così inusuale. Nell'esempio riportato, dato che si indica una meta e non si vuole dare risalto all'azione in sé né si vuole indicare la partecipazione a un qualche tipo di gara, il verbo *correre* richiede l'uso di *essere* come ausiliare.

- *Appena ora mi sono accorto che il tempo si è rallentato e che la giornata non* ***avrebbe finito*** *mai!!!* (N6-13)

In questo caso il verbo *finire* è usato come intransitivo e quindi occorre affiancargli l'ausiliare *essere*.

VII classe

Errori relativi a verbi che possono selezionare entrambi gli ausiliari a seconda del contesto e del significato che si vuole esprimere:

- *Dopo qualche minuto* ***sono iniziato*** *a preoccuparmi* [...]. (D7-9)

In questo esempio, il verbo *iniziare* è usato come verbo fraseologico che introduce un verbo pronominale. In questi casi, la scelta dell'ausiliare dipende dalla posizione del clitico: quando il pronome è in posizione enclitica[116], come in questo caso, è richiesto l'ausiliare *avere*.

Errori nell'uso di ausiliari con i verbi modali:

- [...] *abbiamo così tanto bevuto bibite di vari frutti che* ***abbiamo dovuto andare*** *ogni cinque minuti ai servizi*. (D7-2)

Le regole sull'uso degli ausiliari con i verbi modali al passato prossimo stabiliscono di adoperare, nella maggior parte dei casi, l'ausiliare del verbo che segue.

116 Si indica con l'aggettivo *enclitico* una «parola atona che si appoggia nella pronuncia alla parola precedente», con *proclitico*, invece, una «parola atona che si appoggia nella pronuncia sulla parola seguente». Cfr. le voci *enclitico* e *proclitico* nel Vocabolario Treccani:
<https://www.treccani.it/vocabolario/enclitico> e <https://www.treccani.it/vocabolario/proclitico> (19 giugno 2022).

VIII classe

Errori nell'uso di ausiliari con i verbi riflessivi:

- [...] *tutto il pomeriggio* ***ci abbiamo divertito*** [...]. (P8-4)

I verbi riflessivi, come *divertirsi*, richiedono l'uso dell'ausiliare *essere*.

Non si tratta di una tipologia di errore molto frequente, anzi, gli esempi riportati sopra sono gli unici riscontrati nel corpus. Si nota, inoltre, che diminuiscono notevolmente con il progredire degli studi. Si può osservare, poi, che questo tipo di errore viene commesso soprattutto nei casi in cui la grammatica, per un determinato verbo (si vedano, a titolo di esempio, *iniziare*, *correre*), prevede la possibilità d'uso di entrambi gli ausiliari, ma in contesti diversi e con sfumature semantiche diverse. L'uso dell'ausiliare, quindi, dipende dal significato che quel particolare verbo assume in quella determinata frase, cioè dal rapporto che stabilisce con gli altri elementi frasali.

6.2.1.4. L'uso di pronomi

La maggior parte degli errori rilevati in questa categoria riguarda l'uso dei pronomi personali. In italiano, questi sono gli unici elementi a flessione nominale a essere declinabili non soltanto in genere e numero. Infatti, quando hanno la funzione di complemento oggetto, equivalgono all'accusativo delle lingue che prevedono l'uso dei casi; quando sono usati come complementi di termine, corrispondono al dativo. Prevedono, inoltre, forme forti o toniche e forme deboli o atone. Le prime hanno un rilievo maggiore nella frase e sono dotate di un proprio accento, le seconde hanno una funzione informativa e nella pronuncia si appoggiano al verbo che gli sta accanto. La principale fonte di errori rilevati nel nostro corpus all'interno di questa categoria riguarda proprio l'uso dei pronomi al caso dativo e accusativo. In alcuni casi, a prima vista si potrebbe ipotizzare l'influsso della reggenza prevista dal croato su quella italiana – come nel caso, ad esempio, del verbo *chiedere* che in croato vuole l'accusativo [*pitati nekoga* = **chiedere qualcuno*], mentre in italiano richiede il dativo [*chiedere a qualcuno*] – ma dato che in questa ricerca non sono state eseguite analisi volte all'indagine dei possibili motivi sottostanti ai diversi tipi di errore, non si può asserire se si tratta di transfer o l'errore è dovuto ad altre cause. Seguono, poi, errori nell'uso dei pronomi personali riflessivi e della particella *ne* nel suo valore pronominale, nonché nella costruzione delle formulazioni caratterizzate dalla

dislocazione a sinistra[117], che richiedono l'uso del pronome clitico di ripresa del complemento oggetto (ad esempio, *Questo viaggio, non lo dimenticherò mai*. (N8-1)). Alcuni esempi tipici di questa categoria si possono leggere nelle righe che seguono[118].

V classe

Errori di scambio dei pronomi:

- il pronome al caso dativo in luogo dell'accusativo:

  - [...] *e subito corse fuori a vedergli* [...]. (511)

- il pronome al caso accusativo in luogo del dativo nei primi due esempi, in luogo del pronome combinato nel terzo:

  - *L'otava classe e venuta a chiederci se* **li** [a loro] *possiamo dare i cidì perchè l'insegnante* ***li*** [a loro] *aveva deto che se il giorno dopo non li porterano riceverano l'uno, cosi sono venuti ha chiederci, noi* ***li*** [i CD a loro] *abbiamo dati, però dopo io avevo chiesto perchè cosa servivano all'otava e tutti si sono arabiati con me*. (P5-10)

- altri tipi si scambio dei pronomi:

  - *E a detto tutto al padre cosa* ***li*** [a lei = le] *faceva Lisa.* (P5-2)
  - [...] ***mi parlava*** [→ *le parlavo*] *dei compiti in classe, tanto più studio è che i grandi mi facessero brutti scherzi*. (P5-5)

Nel seguente esempio si tratta di una combinazione di due errori: ortografico – nella scrittura di *l'ha* invece di *la,* morfologico – nell'uso del pronome al caso accusativo in luogo del dativo:

- *E alla fine del anno scolastico Luca* ***la*** [→ le ha] *chiesto se potrebbero loro due essere una copia.* (P5-2)

Omissione del pronome nella dislocazione a sinistra:

- *Le scarpe* [→ le] *trovarono molto velocemente*. (P5-6)

117 Si intende, con il termine *dislocazione*, lo spostamento di un elemento frasale in una posizione marcata, quindi non prevista dall'ordine neutro dei costituenti, per darne maggior risalto. «Si distinguono la *dislocazione a sinistra*, che colloca il costituente dislocato in prima posizione, seguito da una pausa, e la *dislocazione a destra*, che lo colloca in posizione finale, dopo una pausa.» (Prandi, De Santis, 2019: 498).

118 Da questo punto in poi, laddove nel testo si vorrà indicare la forma alla quale si riferisce l'elemento errato si useranno le parentesi quadre; quando si vorrà indicare pure la versione corretta dell'elemento linguistico evidenziato come errore, si useranno le parentesi quadre seguite da una freccia e dall'espressione corretta.

Nell'esempio che segue mancano la ripresa pronominale e il verbo a legare le due proposizioni (*...e lo è anche...*):

- *Per me essere in quinta e daverro impegnativo e anche salire di un piano*. (P5-8)

VI classe

Errori di scambio dei pronomi:

- il pronome al caso dativo in luogo dell'accusativo

- [...] *ho scoperto che questo **gli** facceva essere vivo* [...]. (N6-20)

- il pronome al caso accusativo in luogo del dativo:

- ***Lo** chiesero perché ci sono due lune.* (D6-3)

Omissione del pronome nella dislocazione a sinistra:

- *Emma, la bambola,* [→ la] *tenevo nell'angolo opposto al mio letto*. (D6-1)

Nell'esempio seguente sono racchiusi due diversi tipi di errore: l'uso del pronome al caso accusativo in luogo del dativo, scritto però erroneamente come *l'ha* invece che *la,* e il conseguente uso dell'ausiliare *avere* con un passato remoto, quindi con un tempo semplice (la costruzione corretta sarebbe *le chiesi*).

- ***L'ha** chiesi con un tono di profesoressa.* (D6-8)

VII classe

Omissione della particella *ne* nella sua funzione di pronome:

- *Ho molti amici e adesso ho uno in più* [...]. (711)

In questo esempio manca la particella *ne* come ripresa di *amici* (*ne ho uno in più*).

VIII classe

Errori di scambio dei pronomi:

- il pronome al caso dativo in luogo dell'accusativo:

- *In estate gli uccellini nutrono i propri piccoli e **gli** si sente cinguettare*. (P8-3)

Errori nell'uso di pronomi riflessivi:

- *Propongo di aiutare a tutte le persone perché adesso ho fiducia in **se*** [→ me] *stessa* [...]. (811)

Uso errato della particella *ne*:

- *Ametto, neanche io **ne** capivo fino al punto quando mi sono ritrovata da sola*. (811)

La particella *ne* è usata al posto di *lo* (per sottintendere *questa cosa*, cioè l'assunto espresso nella frase precedente).

Errori multipli:

- *Forse la lotta è difficile ma rinunciare **l'ho** è ancora di più.* (811)

Così come nell'esempio citato e riferito all'alunno indicato con il codice D6-8, anche in questo caso l'errore è apparentemente di tipo ortografico perché potrebbe riguardare la rappresentazione grafica di un elemento linguistico che si pronuncia allo stesso modo di un altro (*l'ho* vs *lo*), ma in profondità cela il mancato apprendimento del meccanismo di costruzione di *l'ho* e delle diverse funzioni che questi due omofoni svolgono all'interno di una frase.

Omissione del pronome nella dislocazione a sinistra:

- *Tutto questo* [→ lo] *guardo dalla mia casa già che ho quasi tutto vicino da me*. (P8-15)
- *Questo viaggio non* [→ lo] *dimenticherò mai*. (N8-1)
- *Ci hanno parlato anche della storia ma questo ti* [→ te lo] *racconterò quando torno a casa*. (N8-3)

6.2.1.5. L'uso di articoli

Errori rientranti in questa categoria riguardano principalmente l'uso di un particolare tipo di articolo in luogo di un altro, l'omissione di articoli laddove essi sono richiesti e viceversa. Quanto alla prima tipologia di errore, in relazione alla forma degli articoli da adoperare, essa dovrebbe gradualmente scomparire proseguendo la scolarizzazione perché si tratta di una delle poche aree davvero regolari della grammatica italiana, che non prevede (o quasi) eccezioni. La differenza negli usi degli articoli determinativi o indeterminativi, invece, è meno ovvia e necessita di maggiori riflessioni ed esercitazioni per essere del tutto acquisita,

soprattutto in contesti di non immersione costante e quotidiana nel tessuto linguistico italiano. Nel caso di errori riguardanti particolari regole grammaticali (ad esempio, l'uso di articoli con i possessivi precedenti un nome di parentela, davanti ai nomi degli Stati, in particolari locuzioni e modi di dire), sarebbe utile predisporre degli esercizi anche di tipo tradizionale, di ripetizione, che prevedano, tra l'altro, l'inserimento di forme corrette in frasi esemplificative, in modo da rendere più automatica l'applicazione di una determinata regola. Esempi di errori relativi all'uso degli articoli sono elencati di seguito.

V classe

Uso errato di articoli:

- *Lo apri e vide propri **il*** [→ lo] *stesso pasaggio che era nel sogno* [...]. (P5-9)
- [...] *sono andato a cercare la chiave e l'ho trovata dietro **un*** [→ uno] *scaffale* [...]. (D5-5)
- *Tutto attorno me era verde c'erano dei cespugli, **dei*** [→ degli] *alberi e dei fiori.* (D5-9)

Errori di scambio degli articoli:

- l'articolo determinativo in luogo del partitivo:
  - [...] *feci anche **le** gallerie così che sia piu divertente il gioco*. (522)
- l'articolo determinativo in luogo dell'indeterminativo:
  - [...] *con la neve facimo **la** pallina*. (522)

Uso di articoli davanti all'aggettivo possessivo precedente un nome di parentela:

- ***La** sua madre non era tanto in contatto con lei* [...]. (P5-2)

Omissione di articoli:

- *Non hai paura che te li prendo – dise la volpe. No non ho – rispose* [→ il] *lupo*. (P5-3)

Uso errato di articoli nei modi di dire e locuzioni:

- [...] *il principe la vide la prese per la* [→ Ø] *mano e cominciarono a ballare*. (P5-15)

VI classe

Uso errato di articoli:

- *Era* ***uno*** [→ un] *signore molto popolare* [...]. (N6-20)
- [...] *non permetto al bambino di comprare* ***uno*** [→ un] *giocattolo*. (N6-21)

Errori di scambio degli articoli:

- l'articolo indeterminativo in luogo del determinativo:
  - [...] *tutte le cose avevano* ***un*** *simbolo di un occhio* [...]. (N6-20)
- l'articolo determinativo in luogo dell'indeterminativo:
  - *Alla fine si trovava un'astronave che era meravigliosa:* ***la*** *parte era aperta* [...]. (N6-22)

Omissione di articoli:

- [...] *ciò che penso sul viaggio che ho fatto nella belissima città* ***di*** [→ della] *Slovenia a Kranjska Gora*. (N6-12)
- *Poi arrivò* [→ la] *mamma e mi disse* [...]. (N6-18)

Uso di articoli davanti all'aggettivo possessivo precedente un nome di parentela:

- *Li aveva lasciati perché pensava che Jack non era* ***il*** *suo figlio*. (D6-2)

Errato uso di articoli nella parte nominale del predicato:

- *Era* ***una*** [→ Ø] *notte nel villaggio Spartoo quando apparsero le due lune, una piena e una decrescente*. (D6-3)

VII classe

Uso errato di articoli:

- *Dopo* ***il*** [→ lo/la] *spa non eravamo più nervose*. (712)

Il termine *spa* è di recente acquisizione: arriva, infatti, in italiano dall'inglese a metà degli anni 1990 e non si trova nei dizionari disponibili *online*. Neanche il suo genere è stato ancora fissato. Si trovano, cioè, in rete occorrenze del suo uso sia al maschile sia al femminile. Nel primo caso, i parlanti si rifanno probabilmente al suo significato di *centro benessere*, nel secondo lo interpretano come *stazione termale*.

- [...] ***il*** [→ lo] *zio ci ha comprato qualcosa nuovo*. (D7-4)

- *Mi ha chiamato e mi ha mostrato dei* [→ degli] *orecchini bellissimi*. (D7-1)
- *In quello* [→ quel] *momento nessuno sapeva di che cosa si trattava* [...]. (D7-3)
- [...] *gli* [→ i] *poveri scovazzini devono raccogliere l'immondizia*. (P8-12)

In quest'ultimo caso potrebbe trattarsi della corretta interpretazione dell'uso dell'articolo *gli* con il sostantivo *scovazzini*, ma l'alunno non ha preso in considerazione il fatto che prima del sostantivo, a cui si riferisce l'articolo, si trova l'aggettivo *poveri* che determina la forma dell'articolo maschile in questione.

Errori di scambio degli articoli:

- l'articolo indeterminativo in luogo del partitivo:

- [...] *dopo di chè siamo andati all'asilo per mettermi un ghiaccio sulla fronte*. (717)

Uso di articoli davanti all'aggettivo possessivo precedente un nome di parentela:

- [...] *la mia cugina doveva venire a dormire nella casa mia*. (712)

Omissione di articoli:

- *Ho anche sentito che* [→ il] *Barcelona e* [→ il] *Real Madrid ti cercavano per giocare con loro* [...]. (D7-4)
- *P.S. quei dolci da* [→ dalla] *Cina non mi piacciono*. (D7-4)

VIII classe

Uso errato di articoli:

- [...] *ma sono molto alergica alla pelle dei* [→ degli] *animali*. (821)
- *Si puo sentire il* [→ l'] *odore dei funghi e dall aria fresca*. (P8-7)
- *Il* [→ lo] *scirocco sofia piu dell solito* [...]. (P8-7)

Omissione di articoli:

- *Per iniziare devo prima dire che Parigi è la capitale di* [→ della] *Francia*. (N8-4)

Uso errato di articoli nei modi di dire e locuzioni:

- [...] *orsi che raccolgono cibo come per esempio frutti del* [→ di] *bosco e le castagne* [...]. (P8-15)

6.2.1.6. L'uso di preposizioni

In questa categoria vengono annoverati errori riguardanti il mancato uso di preposizioni, l'uso di una certa preposizione laddove sarebbe richiesta un'altra o l'uso di una preposizione nei casi in cui questa non è prevista. Si tratta, quindi, di insicurezze degli alunni su quella che è la reggenza preposizionale obbligatoria di alcuni verbi, nomi o aggettivi o richiesta in un particolare contesto. Alcuni esempi di questa tipologia si possono leggere nelle righe sottostanti.

V classe

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- tra il verbo servile e l'infinito del verbo che lo accompagna:

  - *Da quella avventura Margie non ha mai più voluto di andare nel passato o nel futuro*. (512)

- con i verbi transitivi:

  - [...] *lei **pregava al** padre che la lascia andare a dormire tre giorni dlla sua amica Giulia*. (P5-2)

- altri casi:

  - ***A*** [→ La] *sera andò nella tana del lupo.* (P5-12)

Errori di scambio delle preposizioni:

- [...] *un grande letto che non era fatto **dai*** [→ di] *sassi ma **da*** [→ di] *un legno morbidissimo*. (D5-3)
- *Uno sciatore **con il*** [→ di] *nome Peter a visto ce nevicava tanti bianci fiocci di neve*. (521)
- *Dopo almeno un anno il suo padre si sposo **per*** [→ con] *un'altra donna* [...]. (P5-2)
- *Sua mamma ha accettato un lavoro **sull'**altra* [→ dall'] *parte del mondo* [...]. (P5-15)
- *Il bagno non era tanto grande, ma ci piaceva perché profumava **sui*** [→ di] *fiori*. (D5-3)
- *È una classe come tutte le altre, basto ascoltare **sull'**ora* [→ durante], *e ripetere tutto a casa*. (P5-7)
- [...] *ed è lei la persona che mi ricorda **ad*** [→ di] *studiare*. (P5-7)
- *Io in quinta mi sento un bambino più maturo e come amico **a*** [→ di] *tutti*. (P5-13)

VI classe

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- tra il verbo servile e l'infinito del verbo che lo accompagna:

> - [...] *era una persona a cui non piaceva a spendere soldi*. (N6-20)

Errori di scambio delle preposizioni:

> - *Amore **in*** [→ a] *Parigi* (N6-20)
> - *Sulle rive del vilaggio c'erano molti uomini e donne **in*** [→ al] *lavoro* (D6-8)
> - *Aveva una casa **da*** [→ di] *legno* [...]. (N6-20)
> - [...] *tutti ridevano **su*** [→ di] *ogni parola detta da lui*. (N6-21)
> - *Alla fine sono riuscita **di*** [→ a] *scegliere la roba* [...]. (D7-5)
> - *Le due lune controlano la mente **agli*** [→ degli] *abitanti*. (D6-3)
> - [...] *decisi di andare **alla*** [→ sulla] *cima della "montagna dei tuoni".* / [...] *presi il ramo e tornai **alla*** [→ sulla] *montagna accanto*. (D6-7)

Omissione delle preposizioni:

> - *Questa è la storia* [→ di] *come sono diventato famoso*. (N6-13)

VII classe

Errori di scambio delle preposizioni:

> - [...] *guardare qualche film **sulla*** [→ in] *televisione*. (712)
> - [...] *a informare i nostri genitori se stiamo male o **per*** [→ di] *un brutto voto*. (719)
> - *Ha preso uno dei cuccioli e me lo ha messo **nelle*** [→ tra le] *braccia* [...]. (D7-1)
> - *Il giorno era perfetto e **al*** [→ nel] *cielo non era apparsa neanche una nuvola*. (D7-2)

VIII classe

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- con i verbi transitivi:

> - *Propongo di aiutare **a** tutte le persone perché adesso ho fiducia in se stessa* [...]. (811)

- per introdurre una proposizione soggettiva implicita (quando la preposizione non è richiesta):

> - *Era molto difficile **a** vivere in questo modo*. (811)
> - *Roma è una belissima città, e mi sarebbe piacere **di** visitarla di nuovo*. (N8-7)

Errori di scambio delle preposizioni:

- [...] *da allora* ***a*** [→ per] *Ryan gli affari sono diventati la sua vita*. (P8-8)
- ***All'****intervista* [→ nell'] *il ragazzo ci ha raccontato la sua carriera*. (P8-9)
- *Due anni fa' volevo andare* ***in*** [→ alla] *scuola media di musica [...]*. (821)
- *È sabato, manca ancora uno o due giorni* ***per*** [→ all'] *l'inizio della scuola*. (P8-5)
- *C'erano terreni* ***per*** [→ da] *calcio, mi è piaciuto molto*. (N8-1)

Omissione delle preposizioni:

- *Poi capisco che sono ancora piccola per pensare* [→ a] *queste cose.* (812)
- *[...] ma ho rinunciato* [→ a] *questo "sogno"*. (821)

Si tratta di una tipologia di errore che sovente sembra essere dovuta all'interferenza con la lingua croata, cioè alla reggenza croata di preposizioni. A titolo esemplificativo si vedano costruzioni quali: *si sposo* ***per*** *un'altra donna* (*oženiti se za*), ***sull'****altra parte del mondo* (*na drugom kraju svijeta*), *profumava* ***sui*** *fiori* (*mirisati na cvijeće*), *una casa* ***da*** *legno* (*kuća od drva*), ***sulla*** *televisione* (*na televiziji*). Nel corpus analizzato si nota, inoltre, una sovrabbondanza dell'uso della preposizione *a,* che quindi diventa una sorta di preposizione "tuttofare".

6.2.1.7. L'uso di connettivi

Lo Duca (2013: 203-204) definisce i connettivi come «elementi di connessione» e, riprendendo Berretta, come elementi «che collegano fra loro parti di testo […] esplicitando il tipo di legame semantico o "discorsivo" che esiste fra le parti collegate». Diverse parti del discorso possono svolgere il ruolo di connettivi[119], ma in questo punto dell'analisi sono stati considerati in particolare gli errori relativi all'uso delle congiunzioni e dei pronomi relativi perché gli altri tipi di elementi aventi funzione connettivale nel testo sono stati inclusi nei sottocapitoli che trattano le singole parti del discorso. Vi potrebbero essere contemplati pure gli errori relativi all'uso degli elementi anaforici (che rimandano a quanto detto in precedenza) e cataforici (che indicano qualcosa che verrà menzionato in seguito)[120], ma dato che si tratta di

119 Si confronti, a titolo esemplificativo, Lo Duca 2013: 203-208.
120 In generale, l'*anafora* può essere definita, con Lo Duca (2013: 198), come «quel meccanismo linguistico che instaura una relazione tra due o più elementi del testo, l'antecedente [la prima menzione di un individuo od oggetto

questioni di tipo prevalentemente testuale (che quindi coinvolgono piani più ampi di una frase però di fatto si riflettono nella forma concreta delle singole parti del discorso), questi non sono stati trattati a parte, ma inclusi nelle categorie degli errori relativi all'uso di pronomi, aggettivi e avverbi o alle concordanze.

V classe

- *Le ha prestato anche la sua carozza* ***che*** [→ affinché] *la porti fino al castello*. (P5-15)

VI classe

- [...] *non c'era la puzza del petrolio o lo sgrido della mamma* ***che*** [→ perché] *non permetto al bambino di comprare uno giocattolo*. (N6-21)
- *Ho portato anche Riccardo* ***cosícche*** [→ affinché] *può essere più concentrato durante le lezioni di italiano*. (N6-22)

VII classe

- *Nell'autobus c'era la guida che man mano* [→ che] *viaggiavamo ci raccontava le cose più importanti* [...]. (D7-6)

VIII classe

- *Quando porto il cane fuori* ***che*** *fà* [→ per fargli fare; affinché faccia] *i bisogni si sporca tanto e viene da me tutto bagnato*. (P8-11)
- *Il mondo potrebbe anche stare bene se le persone si danno da fare e* ***che*** [→ se] *non butano varii ogetti* [...]. (P8-12)

Seppure non sia frequente tanto quanto evidenziato dalle ricerche sull'italiano contemporaneo svolte in Italia[121], si nota l'uso di quello che nella letteratura viene indicato come *che* polivalente, cioè come fenomeno che prevede l'uso del *che* come di un elemento generico di collegamento linguistico. Nel corpus esaminato viene usato in luogo di *affinché* o *perché*.

in un testo] e tutte le espressioni attraverso cui tale antecedente viene richiamato nel testo». La *catafora*, invece, è «quel meccanismo relazionale che richiama, anticipandolo, quanto verrà introdotto più avanti nel testo» (Lo Duca, 2013: 202). Per maggiori dettagli si rimanda, tra gli altri, all'opera testé citata.

121 Si confrontino, a titolo esemplificativo: Sabatini 1985: 164-165; Berruto 2006: 68-69; Fiorentino 2010.

6.2.1.8. La forma delle parole

Questa categoria riguarda principalmente la problematica dei verbi irregolari. Gli alunni tendono a costruire la forma dei verbi sulla base delle regole interiorizzate sull'uso dei morfemi flessivi, il che indica il loro apprendimento di questa parte della morfologia. Occorre quindi fare loro presente che, quanto a costruzioni irregolari, il procedimento da loro usato sarebbe potenzialmente corretto, ma la lingua in quel particolare caso ha selezionato un'altra forma – irregolare rispetto alla regola di base – che quindi va imparata come tale. Alcuni esempi di questo tipo di errori si trovano elencati di seguito.

<u>V classe</u>

Uso di forme errate del passato remoto:

- *Ne laboratorio non c'era nessuno, così* ***<u>rompì</u>*** [→ ruppe] *la finestra ed entrò dentro*. (512)
- *Margie* ***<u>premme</u>*** [→ premé / premette] *il pulsante e in un secondo si ritrovò nel passato*. (514)
- *Quando finimmo di costruire la nostra pista, con la neve* ***<u>facimo</u>*** [→ facemmo] *la pallina*. (522)
- *La mamma se ne ando e Cenerentola usi dalla casa e* ***<u>si metto</u>*** [→ si mise] *in cerca del passaggio segreto*. (P5-9)

Uso di forme errate dell'imperfetto:

- *Non* ***<u>vedavamo</u>*** [→ vedevamo] *l'ora di vedere il piano di sopra*. (D5-3)

Uso di forme riflessive dei verbi che non le prevedono:

- *Da quando la sua madre e andata via i suoi genitori* ***<u>si sono divorziati</u>***. (P5-2)

<u>VI classe</u>

Uso di forme errate del passato remoto:

- [...] *luccicava come se gli* ***<u>dasse</u>*** [→ desse] *poteri magici*. (N6-20)
- *Jack tornava dal allenamento e* ***<u>visi</u>*** [→ vide] *due lune, una piena e una decrescente*. (D6-2)
- *Il villaggio era speciale, ma io non lo* ***<u>sapei</u>*** [→ seppi]. (D6-7)

Uso di forme riflessive dei verbi che non le prevedono:

- *Per fortuna una bella e solleggiata mattina* ***si cambio*** [→ cambiò] *tutto*. (N6-13)

VIII classe

Uso di forme errate del condizionale:

- *Dopo la scuola elementari* ***vorri*** [→ vorrei] *veramente rimanere in contatto con i miei compagni di classe* [...]. (817)

Uso di forme riflessive dei verbi che non le prevedono:

- *Nel parco dove* ***mi giocavo*** [→ giocavo] *quando ero piccolo* [...]. (P8-4)

Uso di forme errate di sostantivi:

- *Non c'è televisione, radio,* ***medii*** [→ media] *che non parlino di Ryan, dei suoi affari e della sua famiglia.* (P8-8)

Uso di forme errate del plurale:

- [...] ***i capofamiglia*** [→ capifamiglia] *maltrattano le loro mogli e i bambini*. (P8-12)

In alcuni casi è possibile ipotizzare l'interferenza del croato sulla percezione di certi verbi come riflessivi. Si vedano come esempio: *si sono divorziati* (*razveli su se*), *si cambio* (*promijenilo se*), *mi giocavo* (*igrao sam se*).

6.2.1.9. La concordanza tra parole

La concordanza serve a stabilire la struttura sintattica e semantica di un insieme di elementi linguistici. Gaeta (2010) la caratterizza come un fenomeno morfosintattico «per il quale in un contesto sintattico definito le parole prendono una forma specifica tra le varie che possono assumere nell'ambito del loro paradigma flessivo». In particolare, la lingua italiana prevede accordi nelle categorie di genere, numero e persona. Di seguito vengono esemplificati alcuni casi di errori riguardanti la concordanza di diversi elementi all'interno della frase.

V classe

- *E poi sono* ***diventati*** [le olive] *olio e sono messe nella salata.* (524)

- *Loro due erano **grande fannulone*** [...]. (P5-2)
- *Amo la quinta perche ci sono più insegnanti e la capoclasse molto **bravo***. (P5-10)
- [...] *dove li aveva nascosto*. (P5-12)

VI classe

- *Ha me e **piaciuto*** [la città] *perché ci sono le montagne e le persone sono molto gentili*. (N6-12)
- [...] *diceva che la collana ha tutta la magia del mondo e gliela ho preso* [...]. (N6-20)
- *Il papà li aveva lasciato quando Jack aveva un'anno e mezzo*. (D6-2)

VII classe

- *Insieme alla mia classe **va** anche la quinta e la settima e l'ottava classa va in Istria*. (D7-6)
- *Siamo **migliore** amiche*. (711)

VIII classe

- [...] *però come la maggior parte dei miei sogni anche **questa** è **scomparsa***. (817)
- ***Questo** è la stagione dei calamari* [...]. (P8-15)
- ***Mi piace** anche i lavori con i bambini* [...]. (821)
- *In questo mondo ci sono varii problemi che possono essere **risolte** ma non sono*. (P8-12)
- *La città è piena di decorazioni **natalizzi*** [...]. (P8-13)
- *Secondo me Dublino è una delle più belle città **europea** di oggi ma anche del passato*. (N8-10)
- *Sul viaggio ero con mie tre **migliore** amiche e un amico*. (N8-9)
- *Queste persone sono **la mia famiglia** che mi amano e mi appoggiano nelle mie decisioni*. (812)

In quest'ultimo caso l'alunno, usando il pronome relativo *che,* stabilisce che il verbo dovrebbe concordare con l'elemento immediatamente precedente (*la famiglia*), ma lo accorda invece con il soggetto della frase principale (*le persone*). Questo tipo di errore è molto frequente nella scuola media superiore, come si vedrà più avanti.

Gli accordi più problematici sembrano riguardare il participio passato dei verbi composti nei casi in cui il verbo composto è preceduto da un pronome diretto, come esemplificato in: *li aveva nascosto, li aveva lasciato*. Per un possibile percorso didattico di

riflessione metalinguistica inerente al fenomeno, si rimanda a uno degli *esprimenti grammaticali* di Lo Duca (2017: 68-75). Nel corpus della presente ricerca si trovano esempi pure della mancata concordanza nel numero (*mi piace anche i lavori*), in particolare nel caso del plurale degli aggettivi terminanti in *-e* (*tre migliore amiche*), e nel genere (*decorazioni natalizzi*). In quest'ultimo caso potrebbe trattarsi dell'ignoranza del genere di una parola; quanto agli aggettivi menzionati, gli errori potrebbero essere dovuti alla non conoscenza della regola di costruzione dei loro plurali. Produzioni simili possono servire agli insegnanti da spunto per avviare in classe una discussione sulle specificità dei diversi tipi di concordanze, al fine di rendere maggiormente consapevoli gli alunni dei nessi logici che vi si trovano alla base.

6.2.1.10. L'ordine delle parole

Seppure l'italiano sia una lingua abbastanza libera per quanto concerne l'ordine delle parole all'interno di una struttura più ampia (sintagma, proposizione, frase, testo), esso prevede comunque determinate regole al riguardo, che non permettono a tutte le parole, all'interno di un certo co(n)testo, di assumere tutte le posizioni potenzialmente possibili. Inoltre, quando cambia la posizione di una determinata parola, può cambiare il senso dell'intera frase. Di seguito vengono presentati esempi di errori concernenti un errato posizionamento di certi elementi linguistici all'interno di un sintagma o una proposizione.

V classe

- [...] *cioè è molto severa ma non grida,* ***solo si arrabbia***. [→ si arrabbia soltanto] (P5-11)
- [...] *siamo andati pescare e* ***a casa siamo venuti*** [→ siamo venuti a casa] *con tanti pesci* [...]. (D5-4)

VI classe

- [...] *e* ***la più importante cosa*** [→ la cosa più importante] *che non si va a scuola.* (N6-13)
- [...] *questo non era* ***il più strano animale o mostro*** [→ l'animale o mostro più strano] *di questo paese*. (N6-20)
- *Anna ed io abbiamo deciso di scoprire cosa* ***quella collana di Patrick fà***. [→ facesse quella collana di Patrick] (N6-20)
- *Io* ***automaticamente sono corso*** [→ sono corso automaticamente] *più lontano possibile, quindi meno di trenta metri*. (N6-21)

- [...] *quel cane* ***sempre mi annusava*** [→ mi annusava sempre] *come per dire che ero cattiva*. (D6-1)
- *La cosa più particolare era che nel villaggio* ***mai non c'era*** [→ non c'era mai] *buio* [...]. (D6-7)

VII classe

- [...] *ma la mamma la* ***potevo solamente vedere*** [→ potevo vedere solamente] *attraverso il vetro della finestra della sua stanza* [...]. (711)
- [...] *le maestre* ***subito corsero*** [→ corsero subito] *per vedere che cosa era successo*. (717)
- *Il papà e la mamma* ***tutto il tempo ridevano*** [→ ridevano tutto il tempo] *ed erano molto felici*. (D7-1)

VIII classe

- *Ma per questo si deve* ***molto impegnare*** [→ impegnare molto] *e studiare* [...]. (821)
- ***Anche hanno fatto*** [→ Hanno fatto anche] *un palco per i concerti* [...]. (P8-4)
- ***Appena si passava*** [→ Si passava appena] *perché le strade erano strapopolate di gente* [...]. (N8-1)
- [...] *ha scoperto che* ***addirittura ci sono*** [→ ci sono addirittura] *circa due mila (2000) torrioni, castelli e fortificazioni*. (N8-9)
- *Ryan ha deciso che* ***metà dei suoi soldi donerà*** [→ donerà metà dei suoi soldi] *ai bambini poveri* [...]. (P8-8)
- *Quelle persone che si drogano sono in un* ***mondo altro*** [→ altro mondo] *con la loro mente*. (P8-12)
- [...] *a domenica* ***quano è tutta la famiglia a casa***, [→ quando tutta la famiglia è a casa] *andiamo a raccogliere le castagne*. (P8-13)
- *La neve* ***quasi mai non c'è*** [→ non c'è quasi mai] *però ci sono situazioni quando nevica*. (N8-10)

Si potrebbe ipotizzare un influsso della sintassi croata sulle formulazioni quali: *solo si arrabbia*, *a casa siamo venuti*, *la più importante cosa*, *sempre mi annusava*, sul modello, rispettivamente di *samo se ljuti*; *kući smo došli*; *najvažnija stvar*; *uvijek me njušio*. Spesso gli errori rientranti in questa categoria riguardano la collocazione degli avverbi prima del verbo, anche laddove la grammatica italiana non lo preveda, oppure l'inserimento di qualche elemento linguistico tra il soggetto e il predicato. Sarebbe utile, pertanto, per far avvicinare gli alunni a

certe consuetudini sintattiche inerenti all'ordine delle parole, far loro leggere molti testi di diverso genere e stile, facendoli poi riflettere sulle costruzioni osservate.

6.2.1.11. La negazione

Gli errori riscontrati nella costruzione di frasi negative di tipo dichiarativo riguardano l'uso errato dell'avverbio *non*: sporadicamente al suo posto viene usato *no*. Più frequentemente, gli errori riguardano la sua posizione nella frase. Per costruire la negazione, l'italiano usa far precedere il verbo dall'avverbio *non*, tranne che nei casi in cui prima del verbo si trova un pronome indefinito negativo, quale *nessuno, nulla, niente*, che assume la funzione di soggetto, o un altro quantificatore negativo, quale *mai*. Seppure gli errori di questo tipo non siano molto frequenti, è comunque proprio questa eccezione alla regola a creare maggiori problemi agli alunni, come si evince dagli esempi che seguono.

VI classe

- ***Nessuno non*** *sapeva perche sono due lune.* (D6-3)
- *Vidi* ***no*** *una ma due lune!* (D6-8)

VII classe

- ***Mai*** *piú in vita mia* ***non*** *vedrò un film di questo genere*. (D7-2)

VIII classe

- [...] ***nessuno non*** *mi potrà fermare*. (812)
- [...] ***niente non*** *può cambiare la mia carissima città* [...]. (N8-4)

6.2.1.12. L'uso di proposizioni esplicite e implicite

La distinzione tra questi due tipi di proposizione sta nella finitezza o meno del verbo principale ivi contenuto: il verbo è di modo finito nelle proposizioni esplicite, di modo indefinito in quelle implicite, le quali presuppongono, inoltre, che il soggetto a cui il verbo si riferisce sia lo stesso della proposizione reggente. Proprio in questi casi, quando cioè coincidono i soggetti delle due proposizioni, è preferibile (e sovente obbligatorio) usare la forma implicita. Gli errori rilevati nel corpus e rientranti in questa categoria concernono l'uso di costruzioni esplicite in luogo di quelle implicite e potrebbero essere dovuti all'influsso della

sintassi croata che non prevede questa distinzione (ad esempio, *penso che non sono – mislim da nisam*).

V classe

- *E si parlavano* ***che erano felici*** [...]. (524)
- [...] *lei pregava al padre* ***che la lascia andare*** *a dormire tre giorni dlla sua amica Giulia*. (P5-2)

VI classe

- *Mi sembrò* ***che dormivo*** *appena qualche ora quando una strana voce mi svegliò*. (D6-1)

VIII classe

- *Penso* ***che non sono*** *come gli altri compagni della mia classe*. (811)
- *In scuola media economica andrò solo perché la mia mamma mi ha detto* ***che vado*** *li*. (821)
- [...] *mi hanno invitato* ***che vengo*** *con loro* [...]. (P8-4)

6.2.1.13. La costruzione del periodo ipotetico

Non si tratta di un'area problematica per gli alunni. Sono stati, infatti, rilevati pochi errori di questo tipo, tutti relativi alla protasi, cioè alla subordinata ipotetica introdotta dalla congiunzione *se*, e inerenti al periodo ipotetico della possibilità che prevede l'uso del congiuntivo imperfetto nella protasi e del condizionale semplice nell'apodosi, cioè nella reggente. Gli errori individuati riguardano l'uso di altri modi verbali in luogo del congiuntivo imperfetto.

V classe

- [...] *se* ***avrei studiato*** *2 ore all giorno* ***passerei*** *co cinque* [...]. (P5-8)

VIII classe

- *Se* ***potrei*** *fare un qualsiasi lavoro, farei la dottoressa o la psicologa* [...]. (821)
- *Il mondo* ***potrebbe*** *anche stare bene* ***se*** *le persone* ***si danno*** *da fare* [...]. (P8-12)

6.2.1.14. La ridondanza

Riguarda la presenza di elementi linguistici privi di un contenuto informativo specifico e perciò superflui. Prevalgono casi di uso ripetuto di un elemento linguistico (*amicizia tra […] e tra […]*) o di sinonimi (*facevano e preparavano da mangiare*), ma gli errori di questo tipo sono molto variegati e si possono difficilmente far rientrare in una categoria specifica. Andrebbero, pertanto, rilevati e discussi in classe individualmente, spiegando di volta in volta le ragioni della non accettabilità delle singole soluzioni.

V classe

- ***Ne*** *approffitò mentre lui non c'era' per prendere il libro*. (514)
- *La mattina dopo c'era il sole e tutto* ***si*** *iniziò a sciogliersi*. (515)
- *Questo libro parla di una strana amicizia* ***tra*** *un bambino di nome Griska e* ***tra*** *un orso di nome Djidi*. (516)
- *Ma* ***poi dopo*** *ho deciso di fare sul serio*. (P5-10)
- *In quarta classe, non* ***ne*** *avevo idea come sarebbe nelle superiori*. (P5-11)
- *Mi aspetto anche* ***che****, finchè sono in quinta* ***che*** *le regole saranno più severe* [...]. (P5-13)
- *Mentre Lana e i miei genitori* ***facevano e preparavano*** *da mangiare, io mi sono tuffata nella piscina* [...]. (D5-2)

VII classe

- [...] *cibi buonissimi e abiti carissimi (****ma*** *molto belli e carini* ***però****)*. (715)
- [...] ***forse*** *qualcuno ha preso questa palla e si chiede* ***forse*** *di chi potrebbe essere?* (D7-2)
- ***Ci*** *vado* ***a Zara*** *per una competizione di nuoto* [...]. (D7-5)
- *C'era anche il nostro allenatore con il* ***nostro*** *combi* ***di club***. (D7-5)

VIII classe

- [...] *ma per questo si deve avere molta pazienza,* ***che*** *io non* ***l'****ho proprio.* (821)
- [...] *perché Roma e Firenze sono delle città con* ***più numerose*** *chiese*. (N8-6)

6.2.1.15. Il discorso indiretto

Le due forme principali di discorso riportato – discorso diretto e discorso indiretto – tendono a comparire in questo ordine nella comunicazione sia orale sia scritta di bambini e ragazzi. In particolare, alcuni studi hanno messo in evidenza che prima dei 15 anni si predilige

l'uso del discorso diretto, successivamente si ricorre con più frequenza al discorso indiretto[122]. Questo fatto potrebbe dipendere anche dal differente tipo di letture al quale sono maggiormente esposti i ragazzi di età diverse: nei testi per bambini predomina il discorso diretto, proseguendo nella scolarizzazione aumentano sempre più letture di tipo disciplinare in cui le parole di altri vengono riportate in massima parte indirettamente. Tra i due tipi, l'uso del discorso indiretto, in particolare, può rappresentare qualche difficoltà per gli alunni perché presuppone una serie di accorgimenti morfosintattici relativi all'impiego di tempi e modi verbali (soprattutto quando riferiti ad avvenimenti passati), forme pronominali e deittiche (che servono, in particolare, a inquadrare il contesto spazio-temporale e gli attori della/nella situazione comunicativa). Gli errori rilevati in questo senso nel corpus preso in esame riguardano, infatti, principalmente la concordanza dei tempi e modi verbali al passato nelle interrogative indirette.

V classe

- *Quando finì, Sarah le chiese perchè **parlava*** [→ parlasse] *così tanto* [...]. (P5-6)
- *La zia le disse che **deve*** [→ doveva] *venire a casa a mezzanotte*. (P5-6)
- *Mi chiedevo come **sarano*** [→ sarebbero state] *le insegnanti* [...]. (P5-10)

VI classe

- *Tutti si chiedevano dove **è*** [→ fosse] *Giorgio, e andarono cercarlo nella sua casa*. (D6-3)

VII classe

- *Dopo una settimana mio padre mi disse che la mamma **può*** [→ poteva] *uscire dall'ospedale*. (711)
- *Il signore mi ha chiesto se **voglio*** [→ volessi] *che me li **mette*** [→ mettesse] [...]. (D7-1)

6.2.1.16. Le costruzioni impersonali

Gli errori rilevati nelle costruzioni frasali incentrate su verbi usati impersonalmente nella scuola elementare riguardano soltanto proposizioni formate attorno alla forma verbale *si deve*.

122 Cfr. Borgetti et al. 2019.

V classe

- [...] *e, si deve dimostrare loro che sei un'alunno intelligente, silenzioso e maturo*. (P5-7)

Dato che la frase è stata impostata come impersonale, bisogna continuare nella stessa maniera, quindi: *che si è alunni intelligenti*; oppure, eventualmente, *che uno è un alunno intelligente...*

VIII classe

- [...] *si deve essere anche molto intelligente e furbo* [...]. (P8-8)

Questo tipo di costruzione richiede che la parte nominale del predicato sia al plurale (*si deve essere intelligenti e furbi*).

- *Ma per questo si deve molto impegnare e studiare* [...]. (821)

Manca la particella *si* per la costruzione della forma impersonale opportunamente modificata (*ci si deve impegnare*) oppure un altro tipo di soggetto che renda la frase impersonale (ad esempio, *uno si deve impegnare*).

6.2.1.17. L'uso della *d* eufonica

Nel corpus si trovano alcuni esempi dell'uso della cosiddetta *d* eufonica[123] nei casi in cui questa non è prevista, cioè davanti alle consonanti. Sarebbe interessante scoprire da dove derivi quest'uso errato e si auspicano quindi ricerche future in questa direzione.

- [...] *ed è lei la persona che mi ricorda ad studiare*. (P5-7)
- *Anche loro sono venuti sulla Luna ad riposare*. (N6-21)
- *Ci siamo conosciuti ed caminando per la Luna abbiamo incontrato Minni e Maxi* [...]. (N6-21)
- [...] *ed tutto il parco è adopato con la neve finta*. (P8-4)
- [...] *ed da allora la famiglia Martinis non era più povera*. (P8-8)

6.2.1.18. Altri tipi di errori

Oltre alle categorie di errori riportate sopra, nel corpus sono stati rilevati alcuni altri errori di diverso tipo. È stato riscontrato, ad esempio, un errore concernente la diatesi, in particolare, l'uso dell'attivo in luogo del passivo:

123 Si definisce in questo modo la *d* aggiunta alla congiunzione *e* (*ed*) e alla preposizione *a* (*ad*) quando queste vengono a trovarsi davanti a un'altra vocale, in particolare davanti a una parola iniziante con la stessa vocale, per rendere la sequenza risultante più "armonica".

- *Jack **si svegliò*** [→ fu svegliato] *dal colpo di una pistola*. (D6-2)

In questo caso, in realtà, si potrebbe ipotizzare anche l'errore di uso della preposizione *da* in luogo di *per* (*si svegliò dal colpo* vs *si svegliò per il colpo*).

Un errore riguardava il genere:

- *Questa volta ci ha comprato un drone e **un playstatyon** 4X*. (D7-4)

ma dato che si tratta di un prestito inglese, non è ritenuto essere grave e dovrebbe essere corretto in seguito alla spiegazione dell'insegnante al riguardo.

Due errori riguardano l'uso del verbo procomplementare[124] *esserci* unito al clitico *ne* (*essercene*), più precisamente, la resa della costruzione *ce n'è*:

- *Gli alberi sono rimasti con poche foglie, ma sul suolo **c'è ne** sono una montagna*. (P8-11)
- *Ora vado in spiaggia **ce** una bellissima giusto sotto casa mia, ed ha la sabbia nera*. (N8-2)

Nel primo caso, la combinazione di particelle pronominali (*ci* + *ne*) è resa erroneamente come unione della particella *ci* con la terza persona singolare del presente indicativo del verbo *essere* a cui è aggiunto il clitico *ne* (che si riferisce alle *foglie*). Per una questione di accordo, poi, il verbo *essere* dovrebbe indicare la terza persona singolare perché riferito al sostantivo *montagna*, quindi la costruzione corretta sarebbe: *ce n'è una montagna*. Nel secondo esempio, l'alunno ha scelto di usare il verbo *esserci*, ma la terza persona singolare del presente indicativo di quel verbo è scritta in maniera ortograficamente sbagliata (*ce* al posto di *c'è*). La frase, però, richiederebbe l'uso di *essercene* (per indicare una *spiaggia* in particolare), quindi pure in questo caso la resa corretta sarebbe *ce n'è*.

Molti sono, invece, i casi in cui sarebbe richiesta una riformulazione più o meno estesa dell'intera frase o di una sua parte. Esempi di questo tipo andrebbero sfruttati in classe per riflettere collaborativamente sulla testualità in senso lato e sulle singole regole grammaticali, coinvolgendo tutti i piani di analisi, dall'ortografia alla morfologia, dalla sintassi alla semantica. Si potrebbero proporre agli alunni frasi del genere, estratte dai singoli temi, chiedendo loro poi

124 Si indicano con questo termine i verbi che sono stabilmente legati (in una costruzione fissa) con particelle clitiche e che per questo motivo assumono significati particolari, diversi dal loro significato di base. Si veda, a titolo di esempio, la differenza tra *fare* e *farci*, *smettere* e *smetterla* ecc.

di riformularle per renderle (più) corrette. Di seguito se ne daranno solo alcuni esempi, ma nel corpus si rilevano molti errori di questo tipo. Verranno qui presentati suddivisi per classi, con accanto una proposta di riformulazione che rispetti in massima parte la frase originale.

V classe

- *Mi chiedevo come sarano le insegnanti, mi accetterano, avremo una classe bella e grande, i miei amici giocherano com me ho mi spingerano via da sè?* (P5-10) → Mi chiedevo come sarebbero state le insegnanti: "Mi accetteranno? Avremo una classe bella e grande? I miei compagni di classe giocheranno con me o mi spingeranno via?"

VI classe

- *Questo villaggio adesso si chiama Lampionino ed in onore del mio aiuto mi hanno costruito una statua*. (D6-7) → Questo villaggio adesso si chiama Lampionino e i suoi abitanti hanno costruito una statua in mio onore, per ringraziarmi dell'aiuto.

VII classe

- *Ho iniziato a leggerlo, all'inizio era un pò noioso come tutti i libri, ma pian piano come andavo avanti mi era emozionante sempre di più non potevo smettere di leggere.* (713) → Ho iniziato a leggerlo. All'inizio era un po' noioso, come tutti i libri, ma pian piano, mentre leggevo avanti, diventava sempre più emozionante e alla fine non riuscivo più a smettere di leggere.

VIII classe

- *Per gli affari devi sapere come avere un attegiamento verso le persone, devi sapere come convincerle, si deve essere anche molto intelligente e furbo perché qualche volta per ricevere dei soldi si anche un po' imbrogliare*. (P8-8) → Negli affari si deve sapere che tipo di atteggiamento avere/adottare nei confronti di altre persone e come convincerle di qualcosa. Si deve essere pure molto intelligenti e furbi perché qualche volta, per riuscire a guadagnare, bisogna/è necessario anche imbrogliare un po'.

6.2.2. Scuola media superiore

Per quanto concerne gli errori di tipo morfosintattico nella scuola media superiore, la loro frequenza si aggira attorno al 50% di tutti gli errori rilevati. In particolare, questi costituiscono il 55,77% del numero complessivo di errori evidenziati nella prima classe, il 32,03% nella terza e il 46,53% nella quarta. Tra questi, alcuni sono più frequenti che nella scuola elementare, altri sono quasi o del tutto scomparsi. In questo punto della tesi non verranno ripetute osservazioni in merito alle questioni relative a fenomeni già trattati nel capitolo dedicato agli errori riscontrati nella scuola elementare. Per quanto riguarda la terza classe della scuola media superiore, si nota una maggiore caoticità del discorso rispetto alle altre classi esaminate: diventa impossibile individuare un particolare errore e definirlo esclusivamente come morfosintattico perché molta parte delle frasi richiederebbe una riformulazione sostanziosa, ovvero molte costruzioni sbagliate sono legate ad altre ed è difficile stabilire da dove "parta" l'errore.

6.2.2.1. L'uso di tempi verbali

Dato che nei testi prodotti da alunni della scuola media superiore si nota una maggiore complessità strutturale, pure l'uso errato dei tempi verbali è molto più frequente e riguarda tutti i modi verbali. In prevalenza si nota pure in queste classi, com'era il caso nella scuola elementare, l'insicurezza nell'uso di tempi passati.

I classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo:

  *- A me personalmente i cambiamenti non **piacevano** mai.* (F1A10)

- l'imperfetto in luogo del presente:

  *- Quando Dante si riferisce al peccato, secondo me, lui **stava** pensando al suo amore illecito verso Beatrice* [...]. (F1A8)

- il passato prossimo in luogo dell'imperfetto:

  *- Non **abbiamo saputo** niente né della nostra nuova classe né dei nuovi professori.* (F1A10)

Seppure quest'ultima costruzione potrebbe essere corretta, in questo preciso contesto non lo è perché l'alunno non descrive un momento particolare ma riporta le proprie riflessioni relative

al periodo immediatamente precedente alla sua entrata nella scuola media superiore. Per farlo, nel tema osservato complessivamente, si serve, correttamente, dell'imperfetto.

- il trapassato prossimo in luogo dell'imperfetto:

  - [...] *nel campo sportivo **avevo spreccato** tutta l'energia e quindi facevo bene a me e anche a altri*. (F1A11)

- il presente in luogo del passato prossimo:

  - *Ci **sono** ancora cambiamenti nella mia vita da quando è iniziato l'anno scolastico*. (F1A6)

- il presente in luogo del futuro:

  - *L'anno prossimo **siamo** alle elementari*. (F1A5)

Errori nell'uso dei tempi del congiuntivo:

- l'imperfetto in luogo del presente:

  - *Per le vittime, spesso, e anche difficile da capire chi **fosse** il bullo* [...]. (F1A9)

- il presente in luogo dell'imperfetto:

  - *Vorrei che ci **sia** una quantità di reti e tecnologia limitata* [...]. (F1A4)

Errori nell'uso dei tempi del gerundio:

- il presente in luogo del passato:

  - *Il bullismo non fa differenze neanche in sesso, però **abituandoci** ai maschi di essere bulli non abbiamo neanche notato che sempre di più ragazze che diventono bulle*. (P-323)

IV classe

Errori nell'uso dei tempi dell'indicativo:

- l'imperfetto in luogo del passato prossimo:

  - *A causa di ciò che e stato detto da loro, la ragazza **cominciava** ad essere violata sia psichicamente che fisicamente*. (P-404)

- il futuro in luogo del presente:

  - *Poi le vittime quando crescono purtroppo **diventeranno** anche degli agressori*. (P-410)

Errori nell'uso dei tempi del congiuntivo:

- l'imperfetto in luogo del presente:

  - [...] *le quali potrebbero aiutare affinché ciò non **succedesse** cosi frequentemente*. (P-404)

Potrebbe essere utile far riflettere gli alunni sull'interessante contrapposizione che Weinrich (1978) nota tra il tempo reale e il tempo testuale, i quali possono coincidere, ma molto più spesso sono slegati. I tempi verbali usati in un testo segnalano «la sincronizzazione e la non-sincronizzazione del tempo testuale con il tempo reale» e quindi «trasmettono all'ascoltatore [o al lettore] importanti informazioni sul processo della comunicazione e sulla sua relazione col "mondo"» (Weinrich, 1978: 78). Lo studioso suddivide i tempi verbali dell'italiano in due categorie principali: tempi commentativi (passato prossimo, presente, futuro) e tempi narrativi (trapassato prossimo, trapassato remoto, imperfetto, passato remoto, condizionale presente, condizionale passato), i quali hanno «la funzione di esprimere in quale relazione stanno il tempo testuale e il tempo reale» (Weinrich, 1978: 79). I tempi narrativi si alternano mescolati nei testi e quindi è importante far comprendere agli alunni i diversi modi in cui possono combinarsi e le diverse relazioni temporali e contenutistiche che le loro differenti combinazioni possono esprimere, al fine di diminuire l'occorrenza di errori nel loro uso.

6.2.2.2. L'uso di modi verbali

Pure nella scuola media superiore gli errori prevalenti riguardano l'estensione dell'uso dell'indicativo anche laddove la grammatica prevede il congiuntivo. Sporadicamente si notano, però, pure casi di usi errati di altri modi verbali, come esemplificato di seguito. Per ovviare a queste difficoltà, sarebbe utile far consapevolizzare gli alunni sulle differenze tra le funzioni esercitate dai modi verbali, sulla loro effettiva utilità nella resa più chiara ed esplicita degli intenti e delle modalità espressive dell'emittente.

I classe

Uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo:

- *La nostra specie è l'unica che ha bisogno di regole per evitare che la gente si* ***ammazza*** *in strada*. (F1M1)
- *La maggioranza delle persone pensa che il denaro* ***è*** *in grado di comprare la felicità, ma non è così*. (F1M2)
- [...] *io speravo che* ***riuscirà*** *a guarire* [...]. (F1M3)
- *Però non so se* ***esiste*** *affatto una risposta a queste domande*. (F1M8)
- [...] *cercano una persona che stia al pari con la loro mentalità e che li* ***fece*** *contenti*. (F4M2)

Uso del condizionale in luogo del congiuntivo:

- *È ben difficile imaginarsi un mondo dove non* ***esisterebbero*** *gli oggetti tecnologici moderni*. (F1M1)

Uso del condizionale in luogo dell'indicativo futuro:

- *Questo buco nero, sicuramente, ci distruggerà, e infine i problemi degli esseri viventi* ***sarebbero*** *risolti*. (F1M1)

Uso del condizionale in luogo dell'indicativo presente:

- ***Concorderei*** *con Dante perché l'amore e il calore dell'altro sono meravigliosi* [...]. (F1A4)

In questo caso potrebbe trattarsi di un influsso della costruzione croata *složio bih se* oppure del locale dialetto a base italiana.

Uso dell'indicativo futuro in luogo del condizionale passato per esprimere il futuro nel passato:

- *Non pensavo che* ***sarà*** *un cambiamento così radicale*. (F1A6)

III classe

Uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo:

- [...] *penso che si* ***sentiva*** *male dopo di questo comento* [...]. (P-310)
- [...] *non capiscono quali conseguenze* ***può*** *portare* [...]. (P-320)

IV classe

Uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo:

- *Penso che questa riunione magari un' pò* ***aveva*** *aiutato i miei genitori* [...]. (P-405)
- *Non sò come qualcuno* ***può*** *essere così cattivo* [...]. (P-405)

Uso del congiuntivo in luogo dell'indicativo:

- [...] *mi sono reso conto che lei non* ***fosse*** *talmente violenta e crudele quanto sembrava* [...]. (P-404)
- [...] *spiega che, secondo lui,* ***sia*** *guarito*. (F4M9)

Uso del condizionale in luogo del congiuntivo:

- *Nonostante lui* ***vorrebbe*** *sposare Ada* [...]. (F4M1)

In questo caso potrebbe trattarsi dell'interferenza del locale dialetto italiano.

Uso dell'indicativo futuro in luogo del condizionale passato per esprimere il futuro nel passato:

- *Non mi importava di quello che* ***penserà*** *la gente di me* [...]. (P-426)

Uso del gerundio in luogo dell'infinito:

- *Pensavo che* ***essendo*** *adulti significa avere la libertà di scelta* [...]. (P-424)

Uso del gerundio in luogo dell'indicativo:

- *Egli paragona sé e gli altri poeti ad Adamo ovvero* ***dando*** *ad ognuno la libertà della propria poetica* [...]. (F4M7)

6.2.2.3. L'uso di ausiliari

In questa categoria rientrano errori nella scelta di verbi ausiliari, che servono a formare i tempi composti dei verbi. Sono particolarmente frequenti in questo senso gli errori relativi a verbi riflessivi e/o pronominali.

I classe

Errori relativi a verbi che possono selezionare entrambi gli ausiliari a seconda del contesto e del significato che si vuole esprimere:

- [...] *da quel punto della vita in poi, mi* ***avrebbe toccato*** *trovare nuovi amici* [...]. (F1M9)

Il verbo *toccare* è usato qui nel suo significato di *capitare, venire in sorte*, quindi nella sua accezione intransitiva che vuole *essere* come ausiliare.

Uso dell'ausiliare *avere* in luogo di *essere*:

- *Anche se* ***ha riuscito*** *a scappare velocemente dalla lonza* [...]. (F1A10)

IV classe

Uso dell'ausiliare *avere* in luogo di *essere*:

- *Purtroppo la sua vita non è durata tanto in quanto alla fine del film* ***si ha suicidato***. (P-403)
- [...] "*Morta perché* ***si ha tagliato*** *le vene*". (P-410)
- [...] *ma* ***si hanno mascherato*** *dietro a falsi identità*. (P-407)
- *Egli conclude che* ***aveva guarito*** *dal fatto di essere un uomo sano* [...]. (F4M9)

Uso dell'ausiliare *essere* in luogo di *avere*:

- [...] *quando* ***sono*** *appena* ***iniziata*** *a suonare il violino* [...]. (P-409)

In molti casi di uso dell'ausiliare *avere* in luogo di *essere* si può ipotizzare l'interferenza del dialetto locale a base italiana che prevede tali tipi di costruzioni.

6.2.2.4. L'uso di pronomi

Errori che si possono far rientrare in questa categoria sono molto diversificati. Di seguito si riportano, quindi, le diverse tipologie riscontrate accompagnate dalla costruzione corretta.

I classe

Errori nell'uso dei pronomi riflessivi:

- *Continueremmo senza* ***frenarsi*** [→ frenarci → fermarci] *a viaggiare sempre più lontano* [...]. (F1M1)
- [...] *le persone fanno amicizia online, poi,* ***conoscendoli*** [→ conoscendosi]*, capiscono che gli "amici" si erano presentati falsamente*. (F1A9)

Errori nell'uso dei pronomi personali:

- *L'amore che prova secondo* ***esso*** [→ lui] *è un'amore peccaminoso* [...]. (F1M2)
- *Questi non* ***li*** [→ gli] *permettono di oltrepassare il colle facilmente* [...]. (F1A2)

Omissione dei pronomi:

- [...] *i suoi occhi non erano più splendenti* ***com'erano*** [→ come lo erano/come] *quand'era giovane*. (F1M2)

- *Ammette di aver commesso un errore innamorandosi di Laura, perche' lei era una donna sposata, e si pente* [→ se ne pente]. (F1M2)
- [...] *non è che lo faccio apposta o perché non* [→ ne] *ho voglia* [...]. (F1A3)

Errori nell'uso di verbi pronominali e/o riflessivi:

- [...] ***si è successa*** *una cosa molto grave*. (F1M3)
- [...] *la situazione della nonna* ***si è migliorata*** [...] (F1M3)
- [...] *la maggioranza di quelli con quali* ***alleno*** *frequentano la scuola media*. (F1A6)

I verbi *succedere* e *migliorare* sono percepiti come pronominali forse per l'influsso del croato – rispettivamente *dogoditi se*, *poboljšati/popraviti se*. Il verbo *allenarsi*, invece, è riflessivo in italiano, non riflessivo in croato (*trenirati*).

Omissione del pronome nella dislocazione a sinistra:

- *Questo episodio* [lo] *possiamo attualizzare* [...]. (F1M7)
- *I due viaggi, quello del nostro poeta e quello dell'ero greco,* [li] *possiamo confrontare ai scienziati di oggi*. (F1M8)

Altri tipi di errori:

- *Ma* ***vi*** *sarò sincera, ho paura, tanta paura*. (F1M8)

In questo caso è ipotizzabile un influsso dell'espressione croata *bit ću vam iskrena*.

III classe

Errori nell'uso dei pronomi personali e riflessivi:

- […] *non essendo soddisfatti di* ***se*** [→ noi] *stessi cerchiamo sempre di umiliare e offendere gli altri* […]. (P-311)
- *Dovremmo combatterci* [→ combattere], *non abbatterci*. (P-311)

IV classe

Errori di scambio dei pronomi:

- il pronome al caso accusativo in luogo del dativo:

- […] *aveva delle amiche e la famiglia che* ***la*** [→ le] *voleva bene* […]. (P-403)

- il pronome al caso dativo in luogo dell'accusativo:

- *In questo processo di guarigione **gli*** [→ lo] *ha aiutato anche la guerra* […]. (F4M4)

Errori nell'uso dei pronomi riflessivi:

- […] *siccome ho notato in **sè*** [→ me] *stessa più cambiamenti in questo campo*. (P-427)
- *Mi serve tanto tempo per confidar**si*** [→ confidarmi] *a qualcuno* […]. (P-427)
- […] *stiamo cercando disperatamente qualche zolla di terra rimasta intatta per stabilir**si*** [→ stabilirci] *su di essa*. (P-428)

Omissione di pronomi:

- […] *i genitori* [li] *aiuterebbero e farebbero tutto per i suoi figli*. (P-403)
- […] *mi spaventai e* [mi] *stupii vedendo un essere circondato da una luce bianca* […]. (P-422)

Omissione del pronome nella dislocazione a sinistra:

- *Questo tipo di grinta e tenacia* [lo] *dobbiamo apprendere dai bambini più piccoli* […]. (P-401)

6.2.2.5. L'uso di articoli

Gli errori rilevati in questa categoria riguardano l'uso di forme errate di certi articoli, in particolare delle forme dell'articolo maschile, e l'omissione di articoli nelle costruzioni che li richiedono. Si trovano sporadicamente pure casi di usi errati di articoli in alcune costruzioni fisse, quali ad esempio *prendere per mano, fare amicizia*.

I classe

Uso errato di articoli:

- ***I*** [→ Gli] *smartphone con applicazioni di tutto ciò che desideriamo*. (F1M6)
- *Un'altra cosa che può capitare usando i social network sono **i*** [→ gli] *hacker e i profili falsi*. (F1A9)
- *Alcuni dicono che i cellulari sono vitali per **i*** [→ gli] *uomini* […]. (F1M1)
- […] *subisce cambiamenti e perfezionamenti che vengono poi considerati **dei*** [→ degli] *elementi essenziali per la vita nel futuro*. (F1M4)
- […] *studio cinque volte di più rispetto **all'**elementari* [→ alle] […]. (F1A3)

Omissione di articoli:

- […] *ma nessuno sa spiegare perché* [la] *gente è in mezzo alla strada* […]. (F1M1)
- […] *l'inganno del cavallo,* [lo] *smascheramento di Achille e il furto del Palladio*. (F1M5)
- […] *c'erano meno interrogazioni e compiti difficili e complessi per* [i] *quali bisogna fare molte ricerche*. (F1A6)
- *Secondo me questo enorme sviluppo **di*** [→ della] *tecnologia* […]. (F1M4)
- *Non sono riuscita a capire come fare tutte le cose per la scuola ed andare ogni giorno **ad*** [→ agli] *allenamenti e ogni weekend **a*** [→ alle] *gare*. (F1M9)

Uso di articoli davanti all'aggettivo possessivo precedente un nome di parentela:

- *Ulisse lascia **la sua moglie** e il figlio che potrebbero simbolizzare la moralità*. (F1M6)

Uso errato di articoli nei modi di dire e locuzioni:

- […] *dopo ho fatto **l'**amicizia* [→ Ø] *con altre ragazze*. (F1A10)

III classe

Uso errato di articoli:

- [...] *specialmente **nei*** [→ negli] *adolescenti* [...]. (P-323)

Omissione di articoli:

- *Il bullismo e' un fenomeno sempre più frequente tra gli adolescenti e **in*** [→ nelle] *scuole* [...]. (P-323)

Uso errato di articoli nelle apposizioni:

- *Io come **l'**osservatore* [→ Ø] *non ho reagito* [...]. (P-310)

Uso errato di articoli nelle locuzioni:

- ***Dall'**altra parte* [→ d'], *la vittima soffre molto* [...]. (P-310)

IV classe

Omissione di articoli:

- [...] *uno mi è restato particolarmente **in*** [→ nel] *ricordo*. (P-403)

Uso di articoli in costruzioni che non li prevedono:

- *Nelle* [→ In] *entrambi le opere è presente il pessimismo* [...]. (F4M13)
- *Purtroppo da quando esiste l'Internet* [→ Ø] *sempre di più i giovani perdono la vita* [...]. (P-405)
- *Nella vita gli uomini spesso si arrendono, spesso alzano le mani dal* [→ da] *tutto* [...]. (P414)

Uso errato di articoli:

- [...] *proponete che va dal* [→ dallo] *psicologo*. (P-405)
- [...] *la vicenda è dinuovo situata nel tempo del* [→ dello] *Zeno anziano che scrive*. (F4M3)
- [...] *ho riconosciuto il* [→ lo] *scienziato John Mendelson* [...]. (P-425)
- [...] *è presente ancora un concetto abbastanza nuovo, il* [→ lo] *straniamento*. (F4M13)
- [...] *uno* [→ un] *fiasco è garantito*. (P-425)
- *È molto meglio mandare uno* [→ un] *SMS* [...]. (P-425)
- *Verga usava i soldi come uno* [→ un] *simbolo importante nelle sue opere*. (F4M6)
- *Questo non significa che non avevo dei* [→ degli] *alti e bassi* [...]. (P-414)
- *La solitudine è presente negli* [→ nei] *poeti decadenti* [...]. (F4M11)

Uso di articoli davanti all'aggettivo possessivo precedente un nome di parentela:

- [...] *qualcuno direbbe che questo è una cosa privata del suo figlio*. (P-405)

Errori di scambio degli articoli:

- l'articolo determinativo in luogo dell'indeterminativo:
  - *Credo che nella vita tutto succede per il motivo*. (F4M6)
- l'articolo indeterminativo in luogo del determinativo:
  - [...] *niente lo fermerà dal divulgarsi quanto serve a fare una differenza*. (F4M1)
- l'articolo partitivo in luogo del determinativo:
  - [...] *dobbiamo essere forti e non ascoltare delle persone che ci odiano* [...]. (P-407)

La tipologia e l'uso corretto di articoli in alcuni alunni non sembrano del tutto assimilati, quindi sarebbe utile predisporre degli esercizi di ripasso e consolidamento delle conoscenze in merito,

magari attraverso attività didattiche di tipo cooperativo e collaborativo, che coinvolgano tutta la classe. Per farlo ci si può servire pure dell'approccio della classe capovolta[125].

6.2.2.6. L'uso di preposizioni

L'uso delle preposizioni sembra essere particolarmente difficoltoso per gli alunni. Infatti, la reggenza preposizionale, nemmeno nei casi di materiale linguistico altamente disponibile nella quotidianità e nei contesti scolastici, non sembra essere del tutto acquisita dalla maggior parte degli alunni e richiederebbe, pertanto, maggiori esercitazioni in questo campo e/o la predisposizione di materiali aggiuntivi, esplicativi ed esemplificativi al riguardo. Pure i ricercatori della sezione veneta del gruppo GISCEL (2011: 202) confermano che si tratta di «un campo debole nella produzione scritta e orale degli studenti», ma «trascurato dalla didattica della riflessione linguistica», e che «gli usi preposizionali [sono] tra gli errori più frequenti negli elaborati scritti degli studenti».

Le preposizioni mostrano fondamentalmente due modi diversi di comportarsi, come asserito da Prandi e De Santis (2019: 409): «Quando codifica una relazione grammaticale, la preposizione è imposta dal verbo e non oggetto di scelta [...]. Quando codifica una relazione concettuale, la preposizione è scelta all'interno di un paradigma sulla base del suo contenuto». Per esemplificare la questione si servono della preposizione *su*: nella frase "Il gatto è sul tavolo." essa codifica una relazione concettuale in quanto indica la posizione spaziale del soggetto; in "Giovanni conta sulla tua presenza.", invece, una relazione grammaticale, imposta dal verbo (Prandi, De Santis, 2019: 140). Si tratta quindi di una categoria grammaticale che oscilla «da un alto grado di semanticità a una quasi totale desemantizzazione con conseguente alto grado di grammaticalità» (GISCEL Sicilia, 2011: 231). Sarebbe utile, quindi, far riflettere gli alunni sulle diverse caratteristiche delle preposizioni, sulle relazioni che possono stabilire tra le altre parole in una frase e sulle diverse possibilità di scelta o, per contro, sull'uso obbligatorio di una piuttosto che di un'altra preposizione a seconda del cotesto. Si rimanda al contributo del gruppo GISCEL Veneto (2011) per una proposta concreta di attività da svolgere

125 Con il termine *classe capovolta* (*flipped classroom*) ci si riferisce all'approccio metodologico che prevede il ribaltamento dell'usuale ordine di successione delle attività didattiche: vengono invertiti i due momenti tradizionali – la lezione in classe e lo studio individuale a casa. La lezione, infatti, si sposta a casa, dove è l'alunno stesso a informarsi su un tema stabilito dall'insegnante attraverso testi, materiali video, audio o multimediali, ricerche autonome. È comunque l'insegnante a guidare tutto il lavoro e a preparare, selezionare o suggerire i materiali utili allo scopo. In classe si passa poi alla revisione di quanto studiato, alla discussione in merito all'argomento trattato, all'esercitazione e al consolidamento delle nozioni apprese in autonomia.

in classe. Inoltre, si possono fare confronti con il croato, quale lingua maggiormente presente nell'ambiente extrascolastico, per osservare le similitudini e le differenze nella reggenza preposizionale.

I classe

Errori di scambio delle preposizioni:

- *Il mio unico legame **a*** [→ per] *mantenermi in contatto con vecchie amicizie e conoscenze*. (F1M1)
- *Virgilio e Dante arrivati nell'ottavo cerchio **all**'ottava* [→ dell'] *bolgia* [...]. (F1M3)
- *Il denaro è oggi tutto **alle*** [→ per le] *persone* [...]. (F1A4)
- [...] *comunicano faccia **in*** [→ a] *faccia sempre di meno*. (F1A9)
- *Questa febbre crescerà **nel*** [→ con il] *passare degli anni, ma probabilmente il sogno di colonizzare un pianeta così distante e disabitato da sempre svanirà **nel*** [→ con il] *fallire di possibili spedizioni.* (F1M1)
- *Domani iniziano le iscrizioni **nelle*** [→ alle] *scuole medie*. (F1A5)
- [...] *ho ancora un percorso lunghissimo **in*** [→ di] *fronte a me* [...]. (F1A12)
- [...] *non sono pronti né a fare sacrifici di nessun'genere né **di*** [→ a] *mettersi alla prova* [...]. (F1M4)
- *E infine possiamo concludere che Dante ha peccato e che non poteva uscire **di*** [→ da] *questo peccato*. (F1A6)
- *Adesso **con*** [→ a] *quindici anni la scelta è ovvia* [...]. (F1A5)
- *Quest'anno **sugli*** [→ agli] *allenamenti mi sento un po' diversa* [...]. (F1A6)

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- con i verbi transitivi:

- [...] *ciò influenza anche **alla*** [→ la] *nostra salute.* (F1M7)

Omissione delle preposizioni:

- *In quel tempo le persone che leggevano* [di] *questo viaggio* [...]. (F1A5)
- *I ragazzi preferiscono restare a casa e giocare* [ai] *videogiochi che uscire con i loro amici e giocare* [a] *calcio* [...]. (F1M5)

È possibile ipotizzare che la causa dell'errore esemplificato sopra stia nell'interferenza con il croato, in cui il verbo *giocare* è transitivo (*igrati video igrice/nogomet*).

III classe

Errori di scambio delle preposizioni:

- *Il bullismo non fa differenze neanche* ***in*** *sesso* [→ tra i sessi] [...]. (P-323)
- [...] *alla fine si finisce soltanto* ***a*** [→ per] *ripetere la stessa cosa* [...]. (P-322)
- [...] *nascono multipli tipi di bullismo,* ***nei*** [→ tra i] *quali uno dei più popolari e piu frequenti é cyber-bullismo.* (P-323)
- *Egli fa fatica a delineare e a collegare l'uomo moderno* ***nel*** [→ con il] *periodo* [...]. (F4M7)
- [...] *il bullismo si e amplificato e diffuso di massa sui social network, cioe* ***su*** [→ in] *tutto il mondo.* (P-323)
- [...] *sono persone di basso inteletto e* ***con*** [→ per] *questo non possono usare l'inteletto per risolvere un problema* [...]. (P-323)

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- per introdurre una proposizione soggettiva implicita (quando la preposizione non è richiesta):
  - [...] *può far capire agli altri, ma sopratutto a se stesso che non vale la pena* ***di*** *commettere un delitto.* (P-301)
- nelle locuzioni avverbiali:
  - [...] *sempre* ***di*** *più ragazzi diventano bulli* [...]. (P-323)

IV classe

Errori di scambio delle preposizioni:

- [...] *finisce* ***di*** [→ per] *sposare la brutta sorella* [...]. (F4M2)
- [...] *non hanno pensato alla differenza* ***di*** [→ tra] *queste due parti*. (F4M5)
- *È l'epoca quando i poeti cercano* ***ad*** [→ di] *avvicinare la cultura alla massa* [...]. (F4M11)
- [...] *sono a conoscenza* ***dal*** [→ del] *fatto che oggi i giovani non vogliono lavorare*. (P-414)

Uso delle preposizioni laddove queste non siano previste:

- per introdurre una proposizione soggettiva implicita (quando la preposizione non è richiesta):
  - *Però con l'internet oggi, tutte le informazioni viaggiano, è impossibile* ***a*** *fermarle.* (P-413)

- nelle locuzioni avverbiali:

> - *Ogni giorno leggiamo e ascoltiamo che sempre* ***di*** *più i giovani si suiccidono* [...]. (P-405)

Omissione delle preposizioni:

> - [...] *è il puro risultato della creatività di una persona, almeno* ***la*** [→ nella] *maggior parte dei casi*. (P-421)

6.2.2.7. L'uso di connettivi

Come già evidenziato in precedenza, la maggior complessità dei periodi, quindi della testualità, sovente non è seguita dalla correttezza sintattica. Si notano, infatti, molti errori nell'uso dei diversi elementi di collegamento tra sintagmi e frasi. Come congiunzioni generiche sono spesso usate *che* e *dove* per introdurre sintagmi o proposizioni di diverso tipo. Il già menzionato *che* polivalente, tipico dell'italiano parlato contemporaneo, in queste classi è, quindi, usato molto più frequentemente. Si rilevano pure casi di uso non corretto della preposizione *di* e della congiunzione *che* nelle costruzioni indicanti comparativi di disuguaglianza. In linea di massima, come ricordato da Serianni (2003: 149), la lingua italiana predilige l'uso della preposizione *di* nei casi in cui il secondo termine di paragone è un nome proprio, un sintagma preposizionale o un avverbio. Si usa, invece, di preferenza la congiunzione *che* nei casi in cui il secondo termine di paragone è rappresentato da un nome o un pronome retto da preposizione e quando si mettono in relazione due proprietà riferite allo stesso nome o a parti del discorso diverse da aggettivi. L'uso non corretto, non uniforme o non preciso di elementi di congiunzione che rendono (più o meno) coeso e coerente un testo può influire direttamente anche sulla possibilità di comprensione di quanto scritto. E dato che un testo è sempre (o almeno nella maggior parte dei casi) rivolto a un pubblico diverso dal suo autore, è di primaria importanza, a scuola, far capire il valore che l'unità testuale-semantica riveste nella comunicazione, soprattutto di tipo scritto. Nelle righe che seguono sono riportati alcuni esempi di uso non corretto dei connettivi.

I classe

> - *Sarà pure vero che gente si creà problemi con internet e le sue perifercihe, che delle volte uno trasmetta più cose* ***che*** ***li*** [→ di quelle che gli] *piacerebbe* [...]. (F1M1)

- *Le scoperte scientifiche vanno contro questi regolamenti, **ché*** [→ sicché] *vanno contro la volontà di Dio*. (F1M3)
- *Ulisse convince i compagni di superare le colonne **che*** [→ e questi] *senza rifletterci lo ascoltano*. (F1M7)
- *È l'attività che, secondo me, fornisce molta più libertà **che*** [→ di / rispetto a] *ogni altra*. (F1A1)
- [...] *anch'io ci trascorro più tempo **che*** [→ del] *neccessario* [...]. (F1A9)
- [...] *studio cinque volte di più rispetto all'elementari, **che*** [→ il che / anche se] *non si direbbe guardando i miei voti...* (F1A3)
- [...] *nè dio nè nessuno è arrivato ad aiutare il mondo **lui stesso*** [→ che] *sembra scivolare sempre più basso* [...]. (F1M1)
- *Gli scienziati, **la quale*** [→ cui] *fede si sgregola* [...]. (F1M1)
- [...] *alcuni credono che nel 2050 alcuni potranno andare a vivere su Marte, **quello che*** [→ il che] *risolverebbe il problema delle risorse naturali* [...]. (F1M1)
- *Alcuni diranno che sono fortunata vivere nell'era **dove*** [→ in cui] *tutto è possibile con soltanto un "click"* [...]. (F1M6)
- *I telefoni, quelli **dove*** [→ con cui] *dovevi stare fermo per parlare con qualcuno* [...]. (F1M7)
- [...] *Dante il proprio viaggio lo fa per ragioni etiche **dove tramite*** [→ e durante] *tutto il percorso possiamo vedere la differenza tra il bene e il male* [...]. (F1M9)
- [...] *essi provavano enorme amore l'uno per l'altra **e*** [→ ma] *non erano destinati a sposarsi*. (F1A4)
- [...] *loro parlavano con noi **sui*** [→ durante i] *cinque minuti di riposo*. (F1A6)

III classe

- [...] *ho visto dei casi poco piacevoli **dove*** [→ in cui / quando] *alcune persone sono state prese in giro e vittime sui social* [...]. (P-311)

IV classe

- *Dal momento **in cui*** [→ che] *ci dichiariamo esseri sociali pensanti ed empatici, considero opportuno ragionare bene prima di esprimere uno scherzo* [...]. (P-400)
- [...] *siccome è una cosa estremamente negativa **e*** [→ ma] *sempre più diffusa nel mondo*. (P-403)
- *Non posso trovare una soluzione giusta **di come*** [→ per] *fermare la violenza* [...]. (P-405)

- [...] *le persone cadono in depressione perché credono di non essere perfetti* ***come lo*** [→ così come] *sono.* (P-411)
- [...] *un caso di cyberbullismo,* ***dove*** [→ in cui / quando] *un gruppo di ragazze hanno cominciato a lasciare commenti poco gradevoli* [...]. (P-407)
- *Zeno, cerca aiuto da parte di un dottore, chiamato Dottor S.,* ***dove*** [→ grazie al quale / con il quale] *dopo varie sedute capisce che sono inutili gli sforzi e le cure* [...]. (F4M7)
- *Io già* ***per*** [→ da] *due anni o quasi due anni suono il violino*. (P-409)
- *La violenza e le offese sia fatte tramite web* ***o*** [→ sia] *per i corridoi scolastici* [...]. (P-410)
- [...] *si dovrebbe fare un controllo più grande di* ***che cosa*** [→ quello che] *i ragazzi fanno sul internet*. (P413)
- *Alcuni osano dire che il cinema è riuscito a sostituire il ruolo del libro* ***che*** [→ il che] *secondo me non è vero* [...]. (P-426)
- [...] *andare al cinema risulta essere molto più efficace* ***di*** [→ che] *leggere un libro*. (P-421)

Dato che gli errori in questo campo sono alquanto frequenti e influiscono sulla leggibilità, ovvero sulla comunicazione delle informazioni testuali, sarebbe auspicabile preparare attività didattiche volte alla loro diminuzione. Potrebbe essere utile a questo scopo insistere dapprima sulla lettura, seguita dall'osservazione e dalla riflessione sulle modalità di collegamento intra- e interfrasale e sulle diverse funzioni che i connettivi possono espletare in un testo. Si può passare poi alla scrittura e alla riscrittura di diverse tipologie testuali, non necessariamente di ampio respiro. Tutte le attività andrebbero completate con momenti di discussione metalinguistica, in cui gli alunni vengano sollecitati a esplicitare quanto più chiaramente i diversi significati che i nessi testuali possono assumere in contesti diversi.

6.2.2.8. La forma delle parole

Sono stati rilevati pochi esempi di costruzioni errate di determinate parole.

I classe

Uso di forme errate dell'indicativo presente:

- *Penso che deve passare un po' di tempo che ci* ***abituamo*** [→ abituiamo] [...]. (F1M9)
- *Dante* ***descriva*** [→ descrive] *la selva con le parole seguenti* [...]. (F1A6)

Uso di forme errate dell'indicativo imperfetto:

- [...] *se qualcuno aveva dei problemi* ***cerchevamo*** [→ cercavamo] *sempre di aiutarlo.* (F1A7)

Uso di forme errate del participio passato:

- [...] *mi sento come se tutto quell'impegno e tutte quelle ore che ho* ***spento*** [→ speso] *studiando siano inutili*. (F1A3)

In questo caso potrebbe trattarsi di un'interferenza dell'inglese che prevede l'uso del verbo *to spent* con l'indicazione del tempo (ad esempio, *I spent hours...*).

Uso di forme errate dell'infinito:

- [...] *ascoltare la ragione e* ***starsi*** [→ stare] *là ad aspettare che dio venga a portare pace e conoscenza*. (F1M1)

IV classe

Uso di forme errate del condizionale presente:

- [...] *a tutti i genitori* ***proponerei*** [→ proporrei] *che con i suoi figli devono essere aperti* [...]. (P-405)

Uso di forme errate del passato remoto:

- *Assemblato il mio team, che stranamente* ***apparì*** [→ apparve] *sotto alla casetta* [...]. (P-421)
- *In quel momento mi* ***sovvenì*** [→ sovvenne] *un'idea* [...]. (P-422)

Uso di forme errate di verbi procomplementari:

- *Quante volte abbiamo sentito parlare di "hate-speech" o "cyberbullismo" e termini del genere a scuola, però non* ***ne*** [→ ci] *abbiamo fatto caso?* (P-400) [farci caso]

6.2.2.9. La concordanza tra parole

Le concordanze errate all'interno di un sintagma o una frase, o tra le frasi, sono (probabilmente) dovute in prevalenza alla mancanza di abitudine di revisione linguistica del testo, di discernimento e determinazione dei vari gruppi di informazione, cioè degli insiemi informativi che devono essere reciprocamente collegati. Ciò è legato poi al poco rigore

nell'applicazione dei segni di interpunzione, che non aiuta, quindi, la strutturazione del discorso e la chiarezza espositiva e rende più difficile la determinazione dei blocchi che vanno concordati. Si notano pure casi di quello che nella letteratura viene indicato con il termine *concordanza a senso*[126], tipico della lingua parlata, che riguarda in particolare il fenomeno di accordo degli elementi linguistici in base al loro significato e non seguendo la concordanza grammaticale, ad esempio quando si accorda un nome collettivo con l'aggettivo al plurale e non al singolare ([...] *nel mondo un sacco di persone non **sono felici*** [→ è felice] [...]. (F1M2)); oppure quando, nei casi in cui il soggetto segue il verbo, quest'ultimo non viene accordato con il primo ([...] ***si dovrebbe*** [→ dovrebbero] *investire tutte le proprie forze* [...] (P-407)). Alcuni casi di mancato rispetto della concordanza richiesta tra parole connesse si possono osservare di seguito.

I classe

- [...] ***è*** [→ sono] *proprio la coscienza e il morale che ci dividono da una macchina* [...]. (F1M6)
- *La maggioranza dei giovani trascorre tantissimo tempo usando i social network e **vedono*** [→ vede] *soltanto le cose positive* [...]. (F1A9)
- [...] ***Questi*** [le bestie] *non li permettono di oltrepassare il colle facilmente* [...]. (F1A2)
- *I lussuriosi sono le persone che si sono **persi*** [→ perse] *nel piacere carnale*. (F1A7)
- [...] *come una persona cresce e diventa più saggia, inizia a vedere quei sbagli dei quali, nel passato, non **si sarebbero accorti*** [→ sarebbe accorta] [...]. (F1A8)
- [...] *ognuno si sente perso nei suoi peccati e **perdono*** [→ perde] *la via di giustezza*. (F1A8)
- *La curiosità è positiva **nel*** [→ nella] *maggior parte dei casi* [...]. (F1M6)
- [...] *una cosa semplice come le macchine che ci aiutano nella vita di ogni giorno **possono*** [→ può] *svilupparsi in qualcosa negativo* [...]. (F1M6)
- [...] *gli servirà l'aiuto di Virgilio per superare la lupa e il leone (avarizia e superbia) perché erano tanto **affamate e pronte*** [→ affamati e pronti] *a divorare tutto* [...]. (F1A5)
- *È a causa di questo sviluppo che le persone sono diventate pigre, svogliate ed incapaci di svolgere alcuni lavori da **soli*** [→ sole] [...]. (F1M4)
- [...] *ma **questo*** [→ questa] *non era la fine*. (F1M3) / ***Questo*** [→ questa] *è la realtà che non posso influenzare*. (F1M8)

126 Cfr. Treccani 2012 (alla voce *Concordanza a senso*).

Esempi simili a questi ultimi sono molto frequenti nel corpus e in essi si può leggere l'influsso della costruzione croata *to je*, che non richiede l'accordo con l'elemento a cui si riferisce (*to je kraj* (M) / *to je stvarnost* (F) vs *questa è la fine* / *questa è la realtà*).

- *...ho deciso di trovare qualcosa che mi poteva aiutare e alla fine **l'ho trovata***. (F1M3)

In questo caso, invece, l'alunno potrebbe avere accordato il pronome indefinito *qualcosa* sul modello di *cosa*. La grammatica italiana prevede, invece, per questo pronome, l'accordo al maschile[127].

III classe

- [...] *se sucedesse la stessa cosa, solo che la persona venisse condannata all'ergastolo, lo Stato **gli*** [→ le] *potrebbe ritornare la sua libertà*. (P-301)
- *Lei aveva messo una foto di se stessa mentre era nelle **vacanza*** [→ vacanze] *estive*. (P-310)
- [...] *se pensate di essere **il migliore*** [→ i migliori] *vi sbagliate* [...]. (P-323)

IV classe

- *Alla fine, però, non solo **impara*** [i bambini] *a camminare, bensì anche a correre e saltare*. (P-401)
- [...] *si **dovrebbe*** [→ dovrebbero] *investire tutte le proprie forze nel miglioramento!* (P-407)
- [...] *qualcuno direbbe che **questo*** [→ questa] *è una cosa privata del suo figlio*. (P-405)
- [...] *un caso di cyberbullismo, dove un gruppo di ragazze **hanno*** [→ ha] *cominciato a lasciare commenti poco gradevoli* [...]. (P-407)
- [...] *perché sentono questa grande ammarezza in fronte a questa persona, la neccessità di vederli* [→ vederla] *soffrire* [...]. (P-407)
- [...] *queste persone, appunto mentalmente instabili non se la sentono di farsi aiutare, chiudendosi in se **stessi*** [→ stesse] [...]. (P-408)
- [...] *prima almeno la gente rifiutava di negare le proprie opinioni, ora invece **accettano*** [→ accetta] *la corruzione* [...]. (F4M1)
- *Questo tipo di idee **ci sono*** [→ c'è] *anche nella storia* [...]. (P-411)
- [...] *a loro i social media, telefonini o computer non **serve*** [→ servono] [...]. (P-408)
- *Negli adulti **è*** [→ sono] *la ragione, la razionalità e l'oggettività a prevalere*. (F4M4)

127 Cfr. Dardano, Trifone 1995: 280.

- *Quasi nessuno tranne me e un paio di amici gli **credevano*** [→ credeva] [...]. (P-428)

6.2.2.10. L'ordine delle parole

Le irregolarità nella distribuzione di parole all'interno di sintagmi e frasi riguardano principalmente la posizione degli avverbi. Di seguito sono esemplificati casi particolarmente frequenti di uso errato di parole in relazione alla loro posizione sintattica. A conclusione del paragrafo sono, invece, espresse alcune riflessioni riguardanti usi specifici di certe parole.

I classe

- *Allora a questo punto **si ci*** [→ ci si] *rende conto che il vostro telefono, o il vostro PC, non è più uno strumento tecnico ma morale* [...]. (F1M1)
- ***Vogliamo nella vita essere*** [→ Nella vita, vogliamo essere] *guidati come Ulisse dall'egocentrismo o come Dante dalla voce della nostra coscienza?* (F1M7)
- *Poi nella quinta classe **di nuovo avevo*** [→ avevo di nuovo] *dei problemi* [...]. (F1A11)
- *Tutto è cominciato nel terzo mese, mentre **ancora ero*** [→ ero ancora] *nella pancia della mamma*. (F1M3)
- *Per la prima volta nella mia vita **veramente facevo parte*** [→ facevo veramente parte] *di un gruppo*. (F1A13)
- [...] *riflettendo in questo modo possiamo **anche le scoperte scientifiche inserire*** [→ inserire anche le scoperte scientifiche] *nella coscienza* [...]. (F1M3)
- *La tecnologia ha **anche influenzato*** [→ influenzato anche] *lo sviluppo della medicina* [...]. (F1M7)
- *Ma **è la tecnologia*** [→ la tecnologia è] *uno sviluppo o degrado della società?* (F1M7)
- *Senza problemi **mai non potremmo*** [→ non potremmo mai] *vedere il bello nella vita* [...]. (F1M9)
- *Il futuro ci offre molte vie diverse, noi **solo dobbiamo essere*** [→ dobbiamo solo essere] *in grado di prendere quella giusta* [...]. (F1A5)
- [...] *perché sono solo una **minorenne ragazza*** [→ ragazza minorenne] *senza tanta esperienza*. (F1M8)
- *Quando loro avevano la mia età, **siccome** entrambi vengono da posti piccoli, non città grandi, la loro tecnologia era la TV del vicino* [...]. (F1M7)

III classe

- *Oggi del bullismo si parla spesso, **siccome** ē molto presente sia tra i giovani che tra gli adulti.* (P310)

IV classe

- [...] *non si riesce a trovare neanche un lato positivo **siccome** è una cosa estremamente negativa* [...]. (P-403)
- [...] *se parlano attraverso Facebook con i suoi amici o **anche parlano*** [→ parlano anche] *con delle persone che non conoscono* [...]. (P-405)
- *Tutti noi vogliamo **qualcosa fare*** [→ fare qualcosa] [...]. (P-409)
- [...] *dopo di tutto **sempre si fa*** [→ si fa sempre] *quello che si ritiene sia meglio*. (P-424)
- *Non lascio più **neanche le persone avvicinarsi*** [→ le persone neanche avvicinarsi] *perché **sempre vedo*** [→ vedo sempre] *in loro del male.* (P-427)
- [...] *anche se spesso non **ne si*** [→ se ne] *parla abbastanza*. (P-407)
- *Mi ricordo che una volta **addirittura** un ragazzo alto e magro, però lo stesso abbastanza forte, le aveva rotto il naso con un pugno fortissimo*. (P-404)

La posizione dell'avverbio *addirittura* all'interno di una frase determina il significato della frase o di una sua parte. Esso, infatti, deve precedere o seguire l'elemento a cui si riferisce. Per dare il significato voluto alla frase in questione, *addirittura* dovrebbe trovarsi accanto al verbo *rompere*, quindi si otterrebbe la seguente costruzione: *le aveva addirittura rotto il naso* oppure *le aveva rotto addirittura il naso*.

In italiano, pure la posizione della congiunzione *anche* all'interno della frase determina il particolare significato che essa assume in quel contesto. Può, infatti, avere un valore aggiuntivo, cioè affermare qualcosa in più rispetto a quanto già detto precedentemente o sottinteso; può significare *inoltre, oltre a ciò, in più*; può assumere il valore rafforzativo; può esprimere possibilità; posta a inizio frase può esprimere stupore, rimprovero, rammarico[128]... Nel corpus esaminato, gli errori riguardanti il suo uso o, meglio, la sua posizione all'interno della frase, si notano quando *anche* viene usata come particella aggiuntiva: *possiamo anche le scoperte scientifiche inserire* [→ possiamo inserire anche], *La tecnologia ha anche influenzato lo sviluppo* [→ ha influenzato anche].

128 Cfr. la voce *Anche* nel Treccani, Vocabolario on line: <https://www.treccani.it/vocabolario/anche>.

Una proposizione introdotta da *siccome*, nella sua funzione di congiunzione causale, va preposta alla proposizione principale, quindi dovrebbe trovarsi all'inizio della frase[129]. Esempi di uso della congiunzione *siccome* in altre posizioni sono molto frequenti nel corpus esaminato.

Pure in merito a questa tipologia di errori, per diminuirne l'occorrenza, potrebbe essere utile lavorare sulla testualità e rifarsi agli insegnamenti della linguistica testuale che indica di osservare il testo come un insieme in cui tutte le parti sono interconnesse e si determinano a vicenda. Si possono, in questo senso, far osservare agli alunni le sfumature semantiche che si creano cambiando posizione degli elementi frasali, i significati diversi veicolati dalle costruzioni sintattiche non marcate e da quelle marcate, ovvero dalle diverse strutture informative delle frasi date dalle diverse focalizzazioni dei costituenti.

6.2.2.11. La negazione

Gli errori nella costruzione delle negazioni rispecchiano quelli rilevati nella scuola elementare.

I classe

- [...] *ma **neanche** lei **non** c'è l'ha fatta*. (F1M3)
- [...] *e **nessuno non** parla*. (F1M7)
- *Ma **niente non** è più grande di me* [...]. (F1A8)
- [...] *era per il mio bene, **no** male, andare a scuola*. (F1A5)
- *La Divina Commedia è una delle opere più grandi, se **no** la più grande* [...]. (F1A12)

III classe

- [...] *lei **non voleva** che gli altri **non ne vengono a sapere***. (P-310)

IV classe

- ***Nessuno non** si è accorto* [...]. (P-405)
- [...] ***nessuno** di noi **non** è perfetto*. (F4M5)
- *Così **nemmeno** la violenza, l'offesa e l'odio **non** cesserano di esistere*. (P-410)
- *L'aspetto fisico non è cambiato molto, almeno **no** per me*. (P-426)
- *I Malavoglia e La Roba avevano simili se **no** anche uguali effetti materialistici*. (F4M6)

129 Cfr. Treccani 2012 (alla voce *Causali, congiunzioni*).

6.2.2.12. L'uso di proposizioni esplicite e implicite

Anche in questo caso gli errori riflettono quelli già evidenziati per la scuola elementare, con una maggiore presenza, però, di costruzioni implicite che per rispettare la distribuzione dei tempi verbali (quindi la *consecutio temporum*) dovrebbero essere esplicite. Queste ultime, infatti, attualizzano «l'azione attraverso un preciso rapporto di tempo e di persona» e individuano «una ben determinata funzione sintattica nel periodo» (Serianni, 2003: 340).

I classe

Uso di proposizioni esplicite in luogo delle implicite:

- [...] *dice* ***che ha perso*** [→ di aver perso] *la via giusta* [...]. (F1A2)
- *Penso* ***che ho fatto*** [→ di aver fatto] *una buona scelta con questa scuola italiana*. (F1A5)
- *Avevamo fortuna* ***che eravamo*** [→ di essere] *tutte nello stesso edificio*. (F1A10)

Uso di proposizioni implicite in luogo delle esplicite:

- *Già dalla cuinta classe sapevo* ***di andare*** [→ che sarei andata] *in liceo generale* [...]. (F1A6)

IV classe

Uso di proposizioni esplicite in luogo delle implicite:

- [...] *se tutti di noi pensiamo e capiamo* ***che siamo*** [→ di essere] *uguali forse poco per poco la violenza e l'odio sparirebbero* [...]. (P-405)
- [...] *se invece stai con la mano in mano ad aspettare* ***che tu migliori*** [→ di migliorare] [...]. (P-409)
- [...] *penso* ***che sono*** [→ di essere] *in grado di capire* [...]. (P-414)

Uso di proposizioni implicite in luogo delle esplicite:

- [...] *quando la mia gatta mi portò un messaggio* ***dicendo*** [→ che diceva] „È vero". (P-422)
- [...] *mi hanno dimostrato* ***di poter*** [→ che potevo] *sempre migliorare* [...]. (P-426)
- [...] *nei Malavoglia descrive la vita della famiglia dopo aver perso tutto* [→ dopo che questa aveva perso tutto]. (F4M6)

6.2.2.13. La costruzione del periodo ipotetico

La formazione del periodo ipotetico sembra non presentare più una difficoltà per gli alunni. Sono, infatti, stati rilevati soltanto due errori in questo senso, nell'espressione della possibilità:

- *Se tutto **procederebbe** sempre liscio e perfetto non avremmo per cosa combattere* [...]. (P-401)
- [...] *se tutti di noi **pensiamo e capiamo** che siamo uguali forse poco per poco la violenza e l'odio sparirebbero* [...]. (P-405)

6.2.2.14. La ridondanza

Sono pochi pure gli esempi di uso ripetuto di elementi che veicolano lo stesso significato e/o uso di elementi superflui ai fini della comprensione o dell'informatività del materiale linguistico.

I classe

- ***Ulisse, lui**, crede a un bel mucchio di dei* [...]. (F1M1)
- *Virgilio gli dice che **dentro ci** sono racchiusi Ulisse e Diomede, due eroi greci*. (F1M5)
- [...] *si volge verso l'acqua pericolosa **di cui vi** è uscito*. (F1A2)
- [...] ***come mai che** le persone lo fanno?* (F1M9)
- [...] *c'era un ragazzo che mi piaceva **assai molto***. (F1A13)

III classe

- *La vittima non si rende conto che ē migliore del bullo, **ma invece** lei si disprezza* [...]. (P-310)
- ***Ne** sentiamo parlare **di bullismo*** [...]. (P-311)
- [...] *vedendo qualcuno che soffre per via di esser stato maltrattato **in ogni modo** sicuramente cerchero **in ogni modo** di aiutarlo.* (P321)

IV classe

- [...] *sono perloppiù danni a livello psichico/mentale, **che** spesso neppure i famigliari o gli amici più vicini della vittima **li** notano in tempo*. (P-400)
- ***Personalmente**, purtroppo, fin troppe volte, quindi, **secondo me** se presi in collettivo come società* [...]. (P-400)

- *Questo è evidente nel contrasto* ***tra*** *la famiglia di Toscano e* ***tra*** *i paesani di Aci Trezza*. (F4M13)

6.2.2.15. Il discorso indiretto

Nei pochi esempi rilevati in merito alla costruzione del discorso indiretto si notano errori nell'uso dei tempi e/o modi verbali.

I classe

- *Il giorno dopo, la mamma mi ha detto che il nonno non* ***c'è*** [→ c'era] *più*. (F1M3)

IV classe

- *Egli diceva che* ***è*** [→ era] ***importante*** *essere coscienti del proprio sapere e della propria ignoranza* [...]. (F4M1)
- *Pascoli si esprime dicendo che in tutti noi* ***ci sia*** [→ c'è] *un fanciullino* [...]. (F4M4)
- *Zeno si domandava spesso se Augusta* ***si risposerà*** [→ si sarebbe risposata] *quando lui* ***sarà morto*** [→ dopo la sua morte]. (F4M5)

6.2.2.16. Le costruzioni impersonali

Errori di questo tipo sono poco presenti e riguardano soprattutto l'accordo degli aggettivi, i quali, nei tempi composti delle costruzioni impersonali, dovrebbero essere declinati al maschile plurale.

I classe

- [...] *quando* ***si è felice*** [→ si è felici] *è più facile far avverare i desideri* [...]. (F1M2)
- [...] *in pochi anni* ***si è arrivato*** [→ si è arrivati] *a cellulari completamente senza cavi* [...]. (F1M5)
- [...] *sono diventati una dipendenza preoccupante e seria, dalla quale non* ***si libera*** [→ ci si libera] *facilmente*. (F1M5)

IV classe

- *È vero che quando si è più giovani* ***siamo*** [→ si è] *più ingenui e* ***vediamo*** [→ si vedono] *tutte le persone come degli individui sinceri e sempre pronti ad aiutarci*. (P-427)

- [...] *si può sembrare troppo* ***invasivo*** [→ invasivi] [...]. (P-427)

6.2.1.17. L'uso della *d* eufonica

L'uso errato della *d* eufonica (davanti a consonanti) è stato riscontrato soltanto in due frasi:

- [...] *ed* ***ad*** *dimostrare agli altri che lui ē una persona dominante*. (P-310)
- ***Ed*** *poi nemmeno ci provavo tanto*. (P-409)

6.2.2.18. L'uso degli aggettivi

Gli errori rientranti in questa tipologia riguardano l'aggettivo *bello* che, per quanto concerne la categoria del numero, segue le regole di formazione dell'articolo determinativo e non quelle che normalmente si applicano agli aggettivi qualificativi, e l'uso degli aggettivi possessivi. Sono particolarmente frequenti errori nell'uso del possessivo *suoi* (e le sue varianti) per intendere *loro*. Questo fatto potrebbe derivare da un'interferenza del pronome possessivo riflessivo croato *svoj* (l'equivalente dell'italiano *proprio*) che sostituisce tutti gli altri pronomi possessivi nei casi in cui questi ultimi si riferiscono al soggetto della frase.

I classe

- *Tutti i più importanti e i più* ***belli*** [→ bei] *valori umani non si possono comprare con il denaro*. (F1M2)
- [...] *però dobbiamo sapere i* ***propri*** [→ nostri] *limiti e usare l'intelligenza per il bene*. (F1M9)
- [...] *anche per la gente che aricchisce il* [proprio] *sapere e le esperienze di vita leggendo le sue opere*. (F1M2)
- *È a causa di questo sviluppo che le persone sono diventate pigre, svogliate ed incapaci di svolgere alcuni lavori da soli senza l'aiuto di vari strumenti tecnologici che hanno il compito di svolgere determinati lavori, al* ***nostro*** [→ loro] *posto*. (F1M4)
- *I peccati e le pene diventano* ***sempre più peggiori*** [→ peggiori / sempre peggio] *man mano si abassa nell'Inferno*. (F1A5)

IV classe

- [...] *davano grande importanza all'educazione, al successo e ai* ***bei*** [→ begli] *abiti*. (F4M10)
- [...] *una forma di bullismo in cui per lo più i giovani violentano e maltrattano altri* ***suoi*** [→ loro] *coetanei* [...]. (P-403)
- [...] *i genitori aiuterebbero e farebbero tutto per i* ***suoi*** [→ loro / propri] *figli*. (P-403)
- *I suoi versi sono le* ***proprie*** [→ sue] *idee, i pensieri e preoccupazioni del uomo medio*. (F4M14)

6.2.2.19. Altri tipi di errori

Nel corpus sono stati rinvenuti pure alcuni errori riguardanti il genere dei sostantivi, come nei casi seguenti:

- [...] *è proprio la coscienza e* ***il morale*** *che ci dividono da una macchina* [...]. (F1M6)
- *Si arrampica sopra* ***una colle*** *e cerca di uscire*. (F1A6)
- [...] *ma si hanno mascherato dietro a* ***falsi identità***. (P-407)
- *Quelli che non credono in ciò sono persone senza* ***alcun ambizione*** [...]. (F4M9)
- *La vita è malattia perché ha* ***un fine*** *fisso* [...]. (F4M6)

Nell'ultimo esempio, semanticamente, la parola *fine* dovrebbe essere femminile.

Si notano anche errori nella selezione o nell'omissione di argomenti del verbo, tipologia di errore che forse potrebbe occorrere meno frequentemente se si inserisse nella didattica la trattazione della grammatica partendo dall'impostazione valenziale[130].

- *Questo può essere molto pericoloso, specialmente perché gli adolescenti spesso non sanno riconoscere la verità dalla bugia, e credono troppo* [A chi/che cosa?]. (F1A9)
- *La simpatia di Verga va sempre ai vinti e a colloro che devono sempre rinunciare* [A chi/che cosa?]. (F4M3)
- *In ogni momento della nostra vita possiamo vedere persone invidiare* [Chi?]. (F1A10)
- [...] *quella vocina che dá consiglio e suggerisce* [Che cosa? A chi?] *nei momenti oscuri* [...]. (F4M7)

130 Si rimanda, per una trattazione più dettagliata della grammatica valenziale, alle opere di Francesco Sabatini, il quale ha ripreso l'insegnamento di Tesnière al riguardo e l'ha applicato alla lingua italiana. Una guida a questo tipo di approccio glottodidattico è offerta pure da Baratter 2013.

In un caso è stato individuato il fenomeno dell'anacoluto o tema sospeso, tipico della lingua orale e definito come costruzione sintattica «consistente nel susseguirsi di due costruzioni diverse in uno stesso periodo, la prima delle quali resta incompiuta, mentre la seconda porta a compimento il pensiero»[131]:

- *Io quando l'avevo letto mi aveva fatto riflettere tanto sulle mie decisioni* [...]. (F1A3)

In un altro caso è stato rilevato un errore nella costruzione della perifrasi progressiva. La frase in questione richiederebbe, invece, l'uso dell'indicativo presente *aumentano*:

- [...] *siccome gli scherzi e poi anche offese sul suo conto* ***stanno aumentando*** [→ aumentano] *di giorno in giorno.* (P-400)

In un paio di frasi si è notato l'uso errato della diatesi attiva o passiva, in particolare:

- l'uso del passivo in luogo dell'attivo:
  - [...] *Dante si trova nella selva perché ha peccato, cioè* ***la via giusta è smarrita***. (F1A13)
  - ***Ci viene imposta*** [→ si impone da sola/spontanea] *la domanda:* [...]. (P-413)
- l'uso dell'attivo in luogo del passivo:
  - [...] *colui che* ***si affascina da tutto*** [...]. (F4M4)

In un altro paio di casi particolari, elencati di seguito, si può ipotizzare l'interferenza del croato, rispettivamente delle costruzioni *zna izgubiti* (per indicare qualcosa che succede abitualmente, nel significato di *capita che*) e *ne mogu više* (nel significato di *non farcela più*):

- *Secondo, il giovane* ***sa perdere*** *anche i suoi amici restando così da solo e stando male ancora più di prima.* (P-403)
- [...] *spesso si illudono che la vita è brutta ovvero che loro* ***non ce la possono più***. (P-414)

Analogamente a quanto riscontrato nelle classi della scuola elementare, pure in quelle della media superiore sono molto frequenti frasi che richiederebbero una riformulazione più o meno considerevole. Di seguito ne vengono dati alcuni esempi.

- *I giovani d'oggi sono diventati incapaci di affrontare delle persone, ma no virtualmente nascondendosi dietro ad uno schermo, ma nel mondo reale*. (F1M4) → I giovani d'oggi

131 Cfr. la voce *Anacoluto* nell'Enciclopedia Treccani Online, <https://www.treccani.it/enciclopedia/anacoluto/>.

sono diventati incapaci di affrontare le (altre) persone, ma non nel mondo virtuale, in cui possono nascondersi dietro a uno schermo, bensì nel mondo reale.
- *Molte volte una persona innocente veniva e viene condannata alla pena di morte, ma poi quando scoprono che la persona era innocente capiscono di aver fatto uno sbaglio e che questa persona non può più tornare in vita, ma invece se sucedesse la stessa cosa, solo che la persona venisse condannata all'ergastolo, lo Stato gli potrebbe ritornare la sua libertà*. (P-301) → Molte volte una persona innocente veniva e viene condannata alla pena di morte, ma poi si scopre che è innocente e si capisce di aver fatto uno sbaglio. Quella persona, però, non può più tornare in vita. Se, invece, succedesse la stessa cosa, ma la persona fosse stata condannata all'ergastolo, lo Stato potrebbe restituirle la libertà.
- *Entrato nell'aula piena di personaggi ricchi e famosi ho riconosciuto il scienziato John Mendelson, in fretta e furia gli ho consegnato il foglio, dopo una letta veloce ha detto che viene sotto una condizione, solo se può portare delle piante di pisello con se stesso, questo non era un problema e per il suo pezzo di tecnologia ha suggerito un filtro che fa ogni acqua pulita.* (P-425) → Entrato nell'aula piena di personaggi ricchi e famosi, ho riconosciuto subito lo scienziato John Mendelson e, in fretta e furia, gli ho consegnato il foglio. Dopo una letta veloce, ha detto che sarebbe venuto, ma a una condizione: solo se poteva portare delle piante di pisello con sé. Ciò non rappresentava un problema. Per quanto riguarda il suo strumento tecnologico, ha suggerito un filtro che fa diventare pulita ogni acqua.

La scarsa abitudine alla rilettura del testo e alla verifica delle varie concordanze, alla quale si è accennato prima, è ben esemplificata nelle seguenti frasi:

- [...] *non <u>sono pronti</u> né <u>a</u> fare sacrifici di nessun'genere né <u>di</u> mettersi alla prova* [...]. (F1M4)

Nella parte che segue immediatamente il verbo, la preposizione concorda correttamente con la locuzione *essere pronti*, mentre nel prosieguo è come se l'alunno riprendesse la preposizione *di*, che precede ma che ha un'altra funzione, cioè descrive *i sacrifici* e non è riferita al verbo principale.

Nel prossimo esempio, invece, lo stesso verbo (*rifiutare*) è usato due volte a breve distanza: la prima volta non è seguito da una preposizione, la seconda è accompagnato dalla preposizione *a* (in luogo della preposizione *di*).

- Quante volte ho sentito dire che noi giovani siamo pigri, che non sappiamo fare niente e che rifiutiamo imparare, ma poi sono loro a rifiutare a imparare [...]. (F1M6)

L'esempio successivo illustra poi il fenomeno, molto frequente nel corpus, di far accordare elementi più vicini, piuttosto che quelli che grammaticalmente dovrebbero essere accordati. Nella frase che segue, il verbo *rendere* è accordato con *le emozioni* e non con *la similitudine* (parola posizionata più lontano rispetto al verbo stesso):

- Penso che proprio la similitudine delle emozioni che tutti noi proviamo rendono questo canto davvero un capolavoro speciale. (F1A2)

6.3. Errori lessicali

Tra gli errori lessicali sono stati classificati quelli che concernono, appunto, il patrimonio lessicale italiano, cioè l'uso di una parola in luogo di un'altra oppure di una parola inappropriata al contesto particolare in cui è inserita, l'invenzione di parole inesistenti, l'uso di parole o locuzioni mal formate e delle cosiddette "parole-ombrello"[132], di significato molto ampio e generico, come ad esempio *fare* e *cosa,* impiegate anche laddove la lingua preveda vocaboli di significato più preciso. Raramente si notano casi inversi: usi di parole più specifiche in contesti che richiederebbero vocaboli più generici. Uno degli esempi è l'uso del verbo *possedere* al posto di *avere*, probabilmente ritenuto di registro più elevato e quindi usato anche in contesti che prevedono il più comune *avere*.

Si tratta di una tipologia di errori poco frequente, anche perché gli alunni, probabilmente, tendono a usare vocaboli che conoscono, disponibili nel loro repertorio linguistico. La loro occorrenza totale, infatti, oscilla tra il 9% e il 16%. In particolare, gli errori lessicali costituiscono circa l'11,30% di tutti gli errori rilevati nella scuola elementare: il 9,10% nella quinta, il 10,93% nella sesta, il 14,39% nella settima e il 12,14% nell'ottava classe. Rappresentano, invece, circa il 13,55% del totale degli errori nella scuola media superiore: il 13,88% nella prima, il 16,02% nella terza e il 12,89% nella quarta classe. Di seguito ne verranno esemplificati alcuni, sempre suddivisi per tipologia scolastica e classe, ma senza ulteriori suddivisioni in sottocategorie, in quanto si tratta di errori dall'andamento piuttosto irregolare e

132 Con questo termine si intende una parola (o locuzione) che include o rappresenta un gruppo o una serie di cose simili oppure che può indicare molti significati diversi ed essere usata in contesti più svariati.

non chiaramente identificabili in insiemi tipologici oppure di poche occorrenze di una eventuale, determinata sottocategoria. Verranno raggruppati soltanto in base alla parte del discorso alla quale appartengono.

6.3.1 Scuola elementare

V classe

Errori nell'uso di deittici:

- *Ero **qua*** [→ là] *con i miei amici*. (D5-1)

Tra questi, gli errori nell'uso dei dimostrativi sono i più frequenti.

Errori relativi agli aggettivi:

- *Sarei brava, più inteligente è non avrei voti **maligni*** [→ brutti]. (P5-5)

Errori relativi agli avverbi:

- *Loro la scrutavano in un modo che non voleva dire niente di **bene*** [→ buono]. (512)
- *In questo mese **tutti*** [→ solo / soltanto] *problemi* [...]. (P5-5)
- *Dopo **almeno*** [→ circa] *un anno il suo padre si sposo per un'altra donna che si chiamava Lisa*. (P5-2)

Errori relativi alle congiunzioni:

- [...] ***finche'*** [→ mentre] *leggevo tutti i cani erano seduti attorno a me*. (D5-5)

In questo caso potrebbe trattarsi di un'interferenza del locale dialetto italiano in cui la congiunzione in questione si usa con il significato di *mentre*.

Errori relativi ai pronomi:

- *Io non sapevo niente e nessuno mi aveva detto **qualcosa*** [→ niente]. (D5-9)

Errori relativi ai sostantivi:

- *Quando era arrivato in alto andava sulla **friska neva*** [→ fresca neve]. (521)
- *Ma, invece dei cartoni, alla TV c'erano le **novità*** [→ notizie]. (512)
- *La sera abbiamo fatto un **grill*** [→ una grigliata]. (D5-9)
- *Doveva venire un **helicotero*** [→ elicottero] *e portarlo in un **hospitale*** [→ ospedale]. (521)

- *Che hanno* ***una cosa*** [→ un posto] *dove non saranno al freddo, sotto la pioggia ecc*. (523)

Errori relativi ai verbi:

- *A visto tante montagnie biance ce* ***facevano*** [→ rendevano] *dificile* *andare gu* [→ meglio: scendere]. (521)
- ***Lo apri*** [→ scostò i rami (parla del cespuglio)] *e vide propri il stesso pasaggio che era nel sogno* [...]. (P5-9)
- *E finalmente sono* ***venute*** [→ arrivate] *le vacanze estive* [...]. (P5-2)
- *Ci ha* ***conosciuto con*** [→ presentato a / fatto conoscere] *la sua moglie e i suoi figli e figlie*. (D5-1)
- *L'ha* ***costituita*** [→ sostituita] *sua sorella cattiva ciò è la zia di Cenerentola*. (P5-15)
- [...] *noi ci* ***cambiavamo*** [→ meglio: ci davamo il cambio] ***per chi guiderà*** [→ alla guida] *perché il viaggio durava un paio di giorni*. (D5-1)
- *Sul secondo piano c'era il letto con la coperta bianca che* ***sguardava*** [→ sembrava / appariva] *come la neve*. (D5-6)

In quest'ultimo esempio è ravvisabile un probabile influsso del dialetto italiano locale.

- [...] *io penso per il mio futturo che* ***passero*** [→ sarò promossa] *con cinque.* (P5-8)

L'uso del verbo *passare* per indicare il fatto di essere promossi a scuola potrebbe essere influenzato dal dialetto italiano locale o dalla corrispondente costruzione croata, *proći razred*.

- *Siamo andati a* *slittare* ***ammuniti*** [→ muniti] *di palle di neve* […]. (515)

Il verbo *slittare* usato in questa frase non rappresenta un vero errore perché il vocabolario prevede come uno dei suoi significati pure quello di *andare in slitta,* ma non si tratta di un uso comune. In questo caso, quindi, l'alunno potrebbe aver coniato da solo il vocabolo aggiungendo al sostantivo *slitta* la desinenza verbale *-are*, sull'esempio di *sci – sciare*.

Errori relativi ai modi di dire e locuzioni:

- ***In un paio di parole*** [→ in breve] *era la donna* ***di pulizia*** [→ delle pulizie]. (P5-2)

Nel caso dell'espressione *in un paio di parole*, può essere ipotizzabile l'influsso dell'espressione croata *u par riječi*, di cui la prima è una traduzione letterale.

- *Quando Cenerentola vide che* ***sono le ore per*** [→ è l'ora/tempo di] *tornare a casa*. (P5-6)
- *Aveva il letto, il cibo* ***ma tutto*** [→ proprio tutto]. (D5-6)

Nelle frasi seguenti (collegate semanticamente) si riscontrano diversi tipi di errori:

- ***L'era*** [→ era] *un bello giorno le olive stavano per essere racolte*. / *Cosi loro pensarono è alora è arivato il contadino e le a* ***grumate*** [→ raccolte] *e sono andati nell'****olificio*** [→ oleificio] *dove sono statte messe nell* ***frantolio*** [→ frantoio]. / *E poi sono diventati olio e sono messe nella* ***salata*** [→ insalata]. (524)

Nei casi di *l'era*, *grumar* e *salata*, potrebbe trattarsi di prestiti diretti dal dialetto istroveneto locale (*grumar* potrebbe essere stato usato come sinonimo di *raccogliere* per evitare la ripetizione del verbo già usato in precedenza). Lo si può ipotizzare anche considerando l'argomento particolare – la raccolta e la lavorazione delle olive – tipico per l'area istriana, ma non di dominio pubblico della lingua italiana standard con la quale gli alunni sono a contatto.

VI classe

Errori relativi agli avverbi:

- [...] *una piccola città con pochi abitanti per lo più austriaci* ***di raro*** [→ di rado / raramente] *si incontrano dei russi* [...]. (N6-12)
- *Appena* ***ora*** [→ allora / in quel momento] *mi sono accorto che il tempo si è rallentato* [...]. (N6-13)
- *E io come* ***sotto*** [→ per effetto di una] *magia andai a fare tutto ce mi diceva*. (D6-1)
- [...] *abbiamo sentito un cavallo e una pecora assieme* ***tipo*** [→ come] *in una voce unica* [...]. (N6-20)

Errori relativi alle congiunzioni:

- *Ho portato anche Riccardo* ***cosícche*** [→ affinché] *può essere più concentrato durante le lezioni di italiano*. (N6-22)
- *Jack dormiva* ***finché*** [→ mentre] *tutto il villaggio metteva paglia e cose morbide su bastoni appuntiti, spegneva le macchine ecc*. (D6-2)
- ***Finchè*** [→ mentre] *guardavo la stanza precisamente, sentivo dei passi molto paurosi*. (D6-5)

Errori relativi ai pronomi:

- *La donna era* ***la cosa*** [→ ciò / quello] *che il cane aspettava*. (D6-6)

Errori relativi ai sostantivi:

- *Potevo* [...] *andare ai* ***parchi di giochi*** [→ parchi giochi] *senza pagare l'entrata* [...]. (N6-13)
- *amore, felicità e* ***colmezza*** [→ completezza / pienezza] (N6-15)
- [...] *c'erano delle* ***tovagliole*** [→ tovaglie] *messe ad asciugare*. (D6-5)
- *Pensai che con l'****accesa*** [→ accensione] *della luce i suoi poteri magici sparirebbero* [...]. (D6-1)
- *Così, tutta piena di* ***entusiasma*** [→ entusiasmo], *mi recai alla cima*. (D6-7)
- [...] *con* ***un mosso*** [→ gesto / una mossa] *della mano mandò un forte vento che soffiò il ramo* [...]. (D6-7)
- [...] *il paese aveva* ***una certa vibra*** [→ un'atmosfera / aura particolare] *tipo che* [→ come se] *nasconde qualcosa* [...]. (N6-20)

La costruzione *avere una vibra* potrebbe derivare dall'espressione colloquiale croata *imati vibru*, mentre l'uso di *tipo* nel significato di *come*, per indicare fenomeni o situazioni simili o analoghe, è frequente nella comunicazione quotidiana.

Errori relativi ai verbi:

- *Caro diario ti scrivo perché vorrei* ***esprimere*** [→ condividere] *con te ciò che penso* [...]. (N6-12)
- [...] *io la chiamavo per* ***chiederla*** [→ porle / farle] *alcune domande*. (D6-6)
- *E così davvero* ***era*** [→ feci], *bussai sulla porta della famiglia Dumbledore* [...]. (D6-7)
- *Non* ***sguardavo*** [→ sembravo] *molto anziano* [...]. (N6-13)

Come in uno degli esempi riportati precedentemente, in questo esempio è possibile ipotizzare l'influenza del dialetto locale a base italiana.

- *Dai* ***prontati*** [→ preparati] *che andiamo a fare tutti assieme una passeggiata!* (N6-18)

Pure in questo caso potrebbe trattarsi di un'interferenza dialettale.

- [...] *quando* ***clico*** [→ premé / premette] *il bottone saparò una luce verde che ha distrutto la luna.* (D6-3)

Questo esempio illustra, invece, l'estensione semantica attuata dall'alunno relativamente al vocabolo *cliccare,* appartenente al linguaggio digitale, informatico.

- *Nel libro scriveva che può morire ad un tratto* [colpito] *da un fulmine, una macchina, un terremoto ecc.* (D6-2)

Altri tipi di errori:

- *Allora terrificata capì che* ***questa*** [→ quella] *era una mia bambola e* ***quello rosso*** [→ i punti(ni) rossi] *erano i suoi occhi*. (N6-1)
- [...] *è tornato* ***nella prima forma che era*** [→ nella sua prima forma / forma originaria] [...]. (N6-20)
- *Il cielo cambiava i colori, il solle diventò giallo come prima e anche tutto* [il resto / il mondo] *era come prima*. (D6-7)

VII classe

Errori relativi agli avverbi:

- *Siccome sanguinavo* ***tutta*** [→ molto], *le maestre presto mi forbirono con un fazzoletto* [...]. (717)

Per quanto concerne, invece, il verbo *forbire* usato in questa frase, esso in italiano significa *pulire, nettare* (anche se di solito è riferito a stoviglie, metalli e simili), ma non è molto usato nella lingua quotidiana, perciò è ipotizzabile, in questo caso, l'influsso del dialetto italiano locale in cui il vocabolo in questione è molto più frequente.

Errori relativi ai sostantivi:

- *La nostra camera aveva 4 letti, un bagno grande e* ***una televisione*** [→ un televisore] *enorme opposta ai letti*. (715)

Errori relativi ai verbi:

- [...] *cosi` non ci* ***è noioso*** [→ annoiamo] *durante l'ora.* (711)
- [...] *nella parte migliore del film televisione non* ***lavorava*** [→ funzionava più / ha smesso di funzionare]. (712)
- *Adesso ci sono anche stati che* ***possiedono*** [→ hanno] *una donna per presidente*. (719)
- [...] *non mi vedo nelle vesti di un'infermiera anche se* ***sono per aiutare*** [→ sono disposta / pronta ad aiutare] *gli altri però non in queste situazioni*. (715)

In quest'ultimo caso potrebbe trattarsi di un'interferenza del dialetto italiano locale.

VIII classe

Errori relativi agli aggettivi:

- *Sono* ***indicisa*** [→ indecisa] *tra il ginnasio generale e quello linguistico* [...]. (817)

- *La Grecia è bellissima così* ***rinfrescante*** [→ fresca] *e colorata* [...]. (N8-2)
- [...] *l'aria ormai è sempre più sporca e* ***puzzante*** [→ puzzolente]. (P8-12)
- [...] *per es. le gomme della macchina, i sachetti* ***plastici*** [→ di plastica] *e tante altre cose*. (P8-12)
- [...] *adesso finalmente posso aspettare il Natale* ***in felicità*** [→ felice]. (P8-4)

Errori relativi agli avverbi:

- [...] *il fumo è la via peggiore che porta* ***per primo*** [→ prima / dapprima] *alla dipendenza, poi gravi danni nell'organismo* [...]. (P8-6)
- *Un paio di volte ne ho provato anche io e devo dire che non è* ***assai*** [→ per niente] *facile*. (P8-15)
- *Quando siamo arrivati, abbiamo* ***già*** [→ subito] *visto che ci sono tanti turisti* [...]. (N8-6)
- [...] *mentre* ***desso*** [→ adesso] *quando le cose sono cambiate va molto meglio*. (811)

In quest'ultimo caso si tratta di una probabile interferenza dialettale: l'aferesi della vocale iniziale in *adesso* è tipica del dialetto istroveneto.

Errori relativi alle congiunzioni:

- ***Finché*** [→ mentre] *viaggiavo pensavo a Roma* [...]. (N8-6)

Errori relativi ai sostantivi:

- *Ho molta paura di entrare* ***nella vita*** [→ nel mondo] *degli adulti*. (812)
- [...] *sono molto alergica* ***alla pelle*** [→ al pelo] *dei animali*. (821)
- [...] *gli poveri* ***scovazzini*** [→ spazzini] *devono raccogliere l'immondizia*. (P8-12)

In questo esempio è chiaro l'influsso del dialetto istroveneto, dal quale l'alunno ha preso in prestito la parola *scovazzino* che sta per *spazzino, netturbino, operatore ecologico*.

- ***Una terzina*** [→ un terzo] *delle persone sono dipendenti di varie sostanze alcoholiche, droge e sigarette costose*. (P8-12)
- [...] *quello era il risultato della mia* ***pigrezza*** [→ pigrizia]. (P8-14)
- *Non sempre esco all'aria aperta dell'autunno perchè ci sono molte* ***piovosità*** [→ piogge]. (P8-16)

Errori relativi ai verbi:

- *Abbiamo* ***reservato*** [→ prenotato] *l'appartamento di un'amica di mia madre* [...]. (N8-1)

In questo caso è ravvisabile un probabile influsso del verbo croato *rezervirati* o dell'equivalente istroveneto.

- *Ho paura di non riuscire nella vita e di non* ***esprimere*** [→ realizzare] *i miei sogni e le mie speranze*. (812)
- [...] *è importante a continuare la vita e* ***ostacolare*** [→ superare] *tutti gli ostacoli perché la vita è un dono prezio*so. (811)
- *Le macchine passavano sulle strade bagnate* ***lasciando*** [→ producendo / facendo] *un rumore fastidioso* [...]. (P8-2)
- [...] *hanno cominciato a* ***fare un*** [→ festeggiare l'] *avvento con il pattinaggio* [...]. (P8-4)
- [...] *mi* ***sarebbe*** [→ farebbe] *piacere di visitarla di nuovo*. (N8-6)
- [...] *oggi forse* ***lavorano*** [→ fanno] *dei lavori con paga piccola* [...]. (P8-12)
- [...] *ringrazio tutti i miei insegnanti e professori perche mi hanno* ***imparato*** [→ insegnato] *tutto che so adesso* [...]. (P8-14)
- [...] *raccolgono cibo come per esempio frutti del bosco e le castagne* ***prontandosi*** [→ per prepararsi] *per la lunga ibernazione* [...]. (P8-15)
- *Quando siamo arrivati al palazzo, ho capito che il palazzo non* ***sguarda*** [→ sembra / è] *come quello nelle foto* [...]. (N8-6)

Pure in questi ultimi tre casi (dei verbi *imparare* per *insegnare*, *prontarsi* per *prepararsi* e *sguardare* per *sembrare*) si tratta di una probabile interferenza dialettale dell'istroveneto.

- *Mi piacierrebbe se tu e tuoi figli veniste a* ***visitarmi*** [→ farmi visita / trovarmi] [...]. (N8-7)
- [...] *le temperature* ***circolano*** [→ si aggirano] *attorno 6-10 C*° [...]. (N8-10)
- *Ryan ha iniziato a* ***conoscersi con*** [→ conoscere / frequentare] *persone famose* [...]. (P8-8)
- ***In corto*** [→ in sintesi / in breve]*, andrò in scuola media economica e per dopo non so'*. (821)

In questo caso, invece, potrebbe trattarsi di un'interferenza dell'avverbio croato *ukratko*.

Errori relativi ai modi di dire e locuzioni:

- *Spesso si sentono i rumori dell vento e delle foglie secche quando qualcuno* ***cammina su di loro*** [→ ci cammina sopra]. (P8-7)

- *Sentivo tanto parlare* ***di lei*** [→ della città] *e ho visto tante foto ma una volta quando la vedi da vicino e quando entri dentro* ***hai un sentimento*** [→ provi una sensazione] *molto bello*. (N8-4)
- *Era splendido, le persone erano molto gentili e ci spiegavano* ***con cuore*** [→ cordialmente / cortesemente] *tutto quello che ci interessava*. (N8-1)

Dagli esempi riportati si può osservare che la maggior parte degli errori lessicali riguarda l'uso di determinate parole esistenti ma non idonee al particolare contesto in cui sono inserite, di certe congiunzioni in luogo di altre (frequente è il caso della sostituzione di *mentre* con *finché* e *affinché*), di alcuni vocaboli o sintagmi che hanno (probabilmente) subito l'influenza del dialetto istroveneto o istrioto locale e/o della lingua croata. Nell'insieme, non si tratta di errori gravi. Questi, infatti, potrebbero scomparire in breve tempo se si stimolano gli alunni all'uso continuo e abituale dei dizionari e se si espongono a materiali di letto-scrittura appropriati, volti all'arricchimento e al consolidamento della loro competenza lessicale.

6.3.2. Scuola media superiore

I classe

Errori relativi agli avverbi:

- *Sto provando a esserlo, mi impegno e mi impegno* ***realmente*** [→ veramente / davvero] *tanto* [...]. (F1A3)

In questo caso potrebbe essere ipotizzabile un influsso inglese dell'avverbio *really*, il cui significato potrebbe essere stato esteso a quello italiano – *realmente*.

- ***Infine*** [→ alla fine] *del Canto I* [...]. (F1A13)
- [...] *dell'universo non ne sappiamo ancora un bel niente,* ***visibilmente*** [→ indubbiamente / evidentemente]. (F1M1)

Errori relativi agli aggettivi:

- *Nonostante* [...] *il* ***povero*** [→ ridotto / esiguo / limitato] *numero di compagni* [...]. (F1M4)
- *L'inizio dell'anno scolastico era molto* ***burrasco*** [→ burrascoso] *come una guida* [→ visita] *al parco giochi*. (F1M9)
- *Folle perché eccessivo, folle perché* ***contro*** [→ contrario a] *la volontà di Dio*. (F1M8)

- *Essa se si chiede Dante è ammorale e* ***scosciente*** [→ incosciente, privo di coscienza] [...]. (F1M5)
- [...] *in un periodo di tempo così* ***corto*** [→ breve] *(come fino ad adesso), tra una decina d'anni la tecnologia si impadronirà completamente del mondo* [...]. (F1M4)
- *In 10 anni probabilmente mi domanderò perché questo era considerato* ***imbarazzo*** [→ imbarazzante] [...]. (F1A2)
- *Ci dice che si era perso nel peccato e che aveva perso la via* ***di giustezza*** [→ giusta] *che portava verso Dio*. (F1A8)
- *E voi sareste* ***in grado*** [→ disposti] *a causa della curiosità finire come Ulisse*? (F1M9)

Quest'ultimo esempio di errore potrebbe essere dovuto all'interferenza del locale dialetto italiano.

Errori relativi alle congiunzioni:

- *Dal mio punto di vista la curiosità è una cosa positiva* ***affinché*** [→ finché] *la sapiamo controllare*. (F1M9)

Errori relativi ai sostantivi:

- […] *perché attraversare le colonne d'Ercole, dove si pensava che c'era l'Aldilà, è un enorme* ***disrispetto*** [→ mancanza di rispetto] *verso Dio.* (F1M5)
- *Tutto è cominciato* ***nel terzo mese*** [→ a marzo], *mentre ancora ero nella pancia della mamma*. (F1M3)

In questo esempio, invece, è facilmente individuabile l'influsso della lingua croata in cui i mesi si indicano prevalentemente con i numeri ordinali, in questo caso: *u trećem mjesecu*.

- *Le persone e,* ***nel mio periodo di vita*** [→ alla mia età], *gli adolescenti ci fanno credere che essere differenti è il* ***vizio*** [→ difetto] *peggiore.* (F1A2)

Quest'ultimo esempio, di uso della parola *vizio* per indicare *difetto*, potrebbe riflettere un'interferenza dialettale, del dialetto locale a base italiana.

- *Un* ***disagio*** [→ problema / pericolo] *molto grave dei social network è il cyberbulling*. (F1A9)
- [...] *basta guardarci dentro e domandarci se siamo veramente gli* ***dii*** [→ dei] *di un mondo che si sorpassa*. (F1M1)
- *Il denaro non è* ***il prezzo*** [→ la misura] *per la felicità, l'amicizia, la libertà...* (F1M2)

- *La complicità tra Ulisse e Diomede viene invece rappresentata in tre **fasi*** [→ situazioni] *fraudolente* [...]. (F1M4)
- *Allegoricamente, la selva oscura è **un'icona*** [→ un simbolo] *dell'errore* [...]. (F1A13)
- *Oggi la tecnologia si è sviluppata a tal punto da considerare una cosa come fare **il clonamento*** [→ la clonazione] [...]. (F1M6)
- [...] *perché **le parti negative*** [→ gli aspetti negativi] *sono in un numero immensamente maggiore, secondo il mio parere*. (F1M5)
- [...] *tutti possono vedere la mia **locazione*** [→ posizione], *se* [→ la geolocalizzazione è] *accesa* [...]. (F1A9)

In quest'ultimo esempio è usato il linguaggio tecnico, informatico, in particolare un suo aspetto molto frequente nella quotidianità, relativo alla possibilità dei cellulari, computer, tablet e simili di accedere alla posizione geografica dei loro possessori. In inglese si usa il termine *location,* in croato *lokacija*, e l'alunno ha probabilmente italianizzato uno di questi due termini, con i quali è forse più a contatto.

Errori relativi ai verbi:

- *Però dopo un mese e mezzo di **piangere*** [→ pianti] *e di pensieri* [...]. (F1A8)
- *E così iniziò una vita piena di **fingere*** [→ finzioni] *di essere qualcun altro*. (F1A12)
- [...] *la tecnologia ha il potenziale di **ameliorare*** [→ migliorare] *la società, o di peggiorarla.* (F1M1)
- *Gli scienziati, la quale fede si **sgregola*** [→ sgretola] *con lo sgregolamento* [→ sgretolamento] *della società* [...]. (F1M1)
- *Ci sono molti prof. che **pretengono*** [→ pretendono] *molto da noi* [...]. (F1M9)
- *La stessa cosa **è*** [→ succede] *con le ragazze* [...]. (F1M5)
- *La libertà **prende*** [→ assume] *un ruolo importantissimo* [...]. (F1M2)
- [...] *la vita si deve **spendere*** [→ trascorrere / passare] *in compagnia della persona che ami veramente* [...]. (F1A4)
- *Il giorno prima del giorno fatale, ho **preso*** [→ ripreso / raccolto / recuperato] *tutte le mie forze che avevo e sono andata da lui* [...]. (F1M3)
- [...] *lo scopo fu quello di **dimostrare*** [→ mostrare] *come e per quale motivo verranno puniti quelli che vanno contro la fede*. (F1M6)
- [...] *né suo figlio Telemaco né il vecchio padre né l'amore per Penelope lo avrebbero **soffermato*** [→ fermato] [...]. (F1M4)

- *Esiste forse un posto dove posso scappare,* ***sfuggire*** [→ fuggire], *nascondermi* [...]. (F1M8)
- *Prova anche pietà verso certe anime ma non può* ***proporsi*** [→ opporsi] *alla volontà divina*. (F1A1)
- *La tecnologia è inventata per* ***farci*** [→ renderci] *la vita più facile*. (F1M6)
- *Dante ci spiega che tutti* ***fanno*** [→ commettono] *peccati* [...]. (F1A6)
- *Se un uomo per tutta la sua vita ha* ***valorato*** [→ valorizzato] *l'amore come valore principale* [...]. (F1A5)
- *Coloro che in vita usavano la lingua per* ***dire*** [→ dare] *consigli fraudolenti* [...]. (F1M8)
- *Ma con ogni scoperta fatta veniva preso in considerazione l'effetto che* ***porterà*** [→ produrrà → avrebbe prodotto] [...]. (F1M6)
- *Dall'inizio tutti mi* ***parlavano*** [→ dicevano] *che la scuola media è il più bel periodo della vita* [...]. (F1M9)
- *La mia mamma dice che* ***sto cambiando*** [→ mi sto trasformando] *in una donna matura*. (F1M8)
- *Si radunavano a guardare una puntata della serie televisiva che si* ***emetteva*** [→ trasmetteva / era trasmessa] *una volta alla settimana*. (F1M7)
- [...] *non riesce mai a* ***soddisfarsi con*** [→ accontentarsi di] *le nuove scoperte e vuole sempre conoscere di più* [...]. (F1M7)
- *Penso che la tecnologia abbia* ***attribuito*** [→ contribuito] *di più alla devastazione della vita sociale* [...]. (F1M5)
- *Se la tecnologia continuerà a* ***subire*** [→ comportare / prevedere / favorire] *sviluppi* [...]. (F1M4)
- *Quattro mesi dopo la scomparsa di mio nonno, anche la zia* ***aveva ricevuto*** [→ ha contratto / ha sviluppato / si è ammalata di] *il cancro*. (F1M3)

In questo caso, e altri simili che si ripetono nel testo, si tratta probabilmente di un'interferenza dell'espressione croata *dobiti rak*. Il tema delle malattie è particolarmente delicato ed è ipotizzabile che molti degli alunni non siano a contatto con espressioni tipiche italiane al riguardo. Infatti, nel settore medico in Croazia la lingua d'uso è il croato e pure le persone bilingui, che si servono abitualmente sia del croato sia dell'italiano, in relazione alle questioni di salute usano prevalentemente gli equivalenti croati, sovente ricorrendo alla commutazione di codice. Sono frequenti, cioè, costruzioni italiane con inseriti determinati termini tecnici croati.

- [...] *i ragazzi non mi* ***simpatizzavano*** [→ prendevano in simpatia] *tanto ed ero* ***esonerato*** [→ escluso] *dal gruppo* [...]. (F1A11)

- [...] *ogni ostacolo, problema e sfida ci* ***imparerà*** [→ insegnerà] *una cosa molto importante*. (F1M9)

- *Alcune persone direbbero che sono matta, che il quattro è un bellissimo voto e che anche se lo* ***ricevo*** [→ prendo] *non è la fine del mondo, ma io non concordo*. (F1A3)

- *La seconda belva è la lupa che* ***mostra*** [→ rappresenta / simboleggia] *il vizio dell'avarizia*. (F1A7)

- *Nella mia infanzia ho* ***frequentato*** [→ praticato] *molti sport* [...]. (F1A1)

- [...] *questi ostacoli diventano sempre più grandi e più difficili da* ***sorpassare*** [→ superare]. (F1A12)

- [...] *spesso* ***godevo*** [→ mi appagava / provavo piacere a] *studiare e diventare più intelligente e colta*. (F1A12)

- *E queste regole, però, soffocano la diversità, ci* ***riuniscono in uno*** [→ uniformano / rendono uguali / ci fanno essere uguali]. (F1M1)

- *Non pensando che è proprio la coscienza e il morale che ci* ***dividono*** [→ differenziano] *da una macchina* [...]. (F1M6)

- *Io ho* ***preso un rischio*** [→ rischiato] *arrivando in questa scuola* [...]. (F1M9)

- [...] *non mi avevano mai imposto che a scuola devo* ***passare*** [→ essere promosso] *con il voto massimo* [...]. (F1A7)

- *Tenere stretta la mano della mamma in un posto pubblico è assurdo a 15 anni, riderebbero tutti di me, mi* ***mocherebbero*** [→ deriderebbero]. (F1A2)

In quest'ultimo caso si potrebbe trattare dell'influsso del verbo inglese *to mock*, il quale è stato italianizzato come *mocare* e quindi coniugato con l'aggiunta della desinenza verbale per la costruzione del condizionale presente, oppure del verbo dialettale *mocarse* nel suo significato di "prendere in giro".

Errori relativi ai modi di dire e locuzioni:

- *Come* ***primo*** [→ prima cosa] *ho scoperto che i miei "amici" erano dei bugiardi* [...]. (F1M3)

In questo caso, invece, potrebbe essere entrata in gioco un'interferenza del croato, in particolare delle locuzioni (*kao prvo, kao drugo* ecc.) che introducono un elenco di elementi gerarchizzati.

- *In prima classe della scuola elementare ero* ***la maggioranza*** [→ per la maggior parte] *del tempo da solo* [...]. (F1A11)

- [...] *al primo posto ci dovrà essere la scuola e poi* ***tutt'altro*** [→ tutto il resto]. (F1M9)

- [...] *una macchina che deve fare un lavoro e lo farà* ***qualsiasi siano i costi*** [→ a qualsiasi/qualunque costo]. (F1M6)
- [...] *saranno i robot a comandare* ***invece di noi*** [→ al posto nostro]. (F1M4)
- *Non* ***mi veniva in mente*** [→ mi passava nemmeno per la testa / avevo la minima idea] *di farlo, però alla fine la mamma mi ha convinto che i compiti si devono fare*. (F1A10)

Questi ultimi due esempi potrebbero riflettere un'interferenza dialettale, del dialetto italiano locale.

III classe

Errori relativi agli aggettivi:

- [...] *hanno una fame* ***profonda*** [→ eccessiva / smodata] *per il potere*. (P-323)
- [...] *perche ognuno e* ***buono*** [→ bravo] *in qualche campo* [...]. (P-323)

Errori relativi agli avverbi:

- *Con questo sempre di più ragazzi diventano bulli* ***puremente*** [→ semplicemente / soltanto] *perche vogliono essere notati dagli altri* [...]. (P-323)

Errori relativi alle congiunzioni:

- [...] *e* ***per via di questo*** [→ perciò / per questo motivo] *cominciano a sfogare la loro rabbia su altre persone indifese*. (P-321)

Questo errore potrebbe essere determinato dall'interferenza del dialetto locale a base italiana.

Errori relativi ai pronomi:

- [...] *perché nessuno ha diritto di uccidere* ***qualcuno*** [→ un'altra persona]. (P-301)

Pure in questo caso potrebbe trattarsi di interferenza dialettale.

Errori relativi ai sostantivi:

- *Siamo stati tutti più volte testimoni di bullismo fisico come anche di quello* ***cyber*** [→ in rete] [...]. (P-311)
- *Il bullismo ē* ***una via di*** [→ un modo per] *criticare e di prendere in giro le persone che sono diverse da noi.* (P-301)

Errori relativi ai verbi:

- *La pena di morte oggi è* ***scambiata con*** [→ sostituita da] *l'ergastolo*. (P-301)
- *Io penso che l'ergastolo* ***ha più funzione*** [→ sia più efficace] *della morte* [...]. (P-301)
- *Il cyberbullismo ē una nuova forma di bullismo che* ***accade*** [→ è praticata / si manifesta] *tramite internet e i siti sociali*. (P-310)
- *Questo tipo di bullismo e molto* ***usato*** [→ praticato / messo in atto] *sia da maschi che da femmine.* (P-321)
- *Lei aveva* ***messo*** [→ pubblicato] *una foto di se stessa mentre era nelle vacanza estive*. (P-310)
- *La situazione* ***è uscita di*** [→ è sfuggita al] *controllo* [...]. (P-311)
- *Esistono persone forti che* ***lasciano stare*** [→ ignorano / non si curano di / non danno importanza a] *tale atto e continuano a vivere come se nulla fosse successo* [...]. (P-321)

Anche qui si può ipotizzare un influsso del dialetto italiano locale.

Errori relativi ai modi di dire e locuzioni:

- [...] *il bullismo fisico ha iniziato a svanire* ***dando più importanza*** [→ lasciando il posto] *a quello psicologico* [...]. (P-322)
- [...] *le persone si credono più potenti e* ***sono in grado*** [→ in diritto] *di sottovalutare qualcuno*. (P-311)
- [...] *é molto popolare nei ragazzi* ***dai 12 anni in meno*** [→ più giovani di 12 anni / fino a 12 anni / sotto i 12 anni]. (P-323)
- [...] ***da giorno a giorno*** [→ di giorno in giorno] *nascono multipli* [→ diversi / vari] *tipi di bullismo* [...]. (P-323)

IV classe

Errori relativi agli aggettivi:

- [...] *se nel futuro cercano il lavoro ed i loro* ***possibili*** [→ potenziali / eventuali / ipotetici] *capi vanno a cercarli un po in rete* [...]. (P-411)
- *Le persone lavorano otto ore al giorno, e darebbero qualsiasi cosa per il* ***fatidico*** [→ tanto agognato/desiderato] *tempo libero*. (P-421)
- *Quest'ultimo mi ha sempre portato emozioni più* ***esilaranti*** [→ entusiasmanti / eccitanti] [...]. (P-421)
- *I bambini sono i più onesti e* ***impensati*** [→ spensierati]. (F4M2)
- *Il poeta-fanciullino scopre i legami più* ***impensanti*** [→ impensati] *tra le cose* [...]. (F4M4)

- *Invece ad essere* ***tali*** [→ così / in questo modo], *la famiglia dovrebbe essere un posto* ***di sicurezza*** [→ sicuro]. (P-413)
- [...] *un tema che ha due netti schieramenti: quelli a favore e quelli* ***contro*** [→ contrari]. (P-422)
- *Sinceramente, non so dare una risposta* ***esatta*** [→ definitiva / sicura]. (P-427)
- [...] *si è accorto di una zolla di terra vastissima* ***in lontananza di*** [→ lontana / distante] *soltanto qualche miglio*. (P-428)
- *Non mi piace parlare di me stessa alle persone perché ho la sensazione di essere* ***egogentrica*** [→ egocentrica] *e noiosa*. (P-426)
- [...] *mi hanno dimostrato di poter sempre migliorare ed essere una persona* ***più opportuna*** [→ migliore]. (P-426)
- *I giovani non sono* ***alla consapevolezza*** [→ consapevoli / hanno la consapevolezza] *di quanto danno stanno provoccando* [...]. (P-413)
- *Leggere un libro però puo essere più* ***soddisfante*** [→ soddisfacente] [...]. (P-428)
- *Oggi giorno credo a* ***molte poche*** [→ pochissime] *persone* [...]. (P-426)
- *Tutti noi vogliamo qualcosa fare e che i risultati siano* ***straviglianti*** [→ strabilianti] [...]. (P-409)
- [...] *una violenza, ma di quelle più* ***ripugnate*** [→ ripugnanti] [...]. (F4M4)

Errori relativi agli avverbi:

- [...] *se presi* ***in collettivo*** [→ collettivamente] *come società, siamo dei menefreghisti egoisti* [...]. (P-400)
- [...] *ma non tutti possiedono* ***tanta*** [→ abbastanza / sufficiente] *volontà, forza e coraggio*. (P-401)

Errori relativi alle congiunzioni:

- ***Alquanto*** [→ quando] *maturiamo e cresciamo, il suo tono allegro e musicale non cambia*. (F4M2)

Errori relativi ai pronomi:

- ***Ambidue*** [→ ambedue] *alla fine perdono tutto* [...]. (F4M6)

Errori relativi ai sostantivi:

- [...] *la pedagogista e la psicologa hanno incominciato subito a parlare sia con l'alluna che con i* ***bulisti*** [→ bulli] [...]. (P-404)
- [...] *il poeta è il fanciullo, non un poeta-ideologo, ma un „musico", un sensitivo, un* ***perveggente*** [→ veggente] [...]. (F4M4)
- [...] *viene costretto a crearla per via delle* ***convinzioni*** [→ convenzioni] *stabilite dalla società*. (F4M8)
- *Ha avuto la* ***giovintù*** [→ gioventù] *terribile* [...]. (F4M9)
- [...] *esso non ha l'impatto e l'****affetto*** [→ effetto] *uguale sulla famiglia come lo ha su Mazzarò*. (F4M13)
- *Ha segnato la mia vita, il mio* ***adulto*** [→ sviluppo / crescita], *la mia presenza e il mio essere*. (F4M8)
- [...] *desiderio di guadagno, successo economico e accumulo di* ***materia*** [→ beni materiali] [...]. (F4M13)
- *Il violino è* ***un instrumento*** [→ uno strumento] *bello* ***nella visione*** [→ da vedere / esteticamente] [...]. (P-409)
- *Un tocco in più danno ovviamente gli effetti speciali che si trovano all'interno del* ***cinema*** [→ film]. (P-426)
- *Abbandona ogni* ***sensazione*** [→ sentimento] *di affetto per la propria famiglia* [...]. (F4M10)
- *Possedeva molti* ***territori*** [→ terreni] *ed investiva per averne sempre di più*. (F4M11)
- [...] *poiché il suo diario è un* ***mucchio*** [→ misto] *di sincerità e di menzogne*. (F4M3)
- [...] *il grande Noè, che continuò la* ***predica*** [→ predizione]*: „Nel mezzo del cammin di tua vita, ti troverai in un'arca, con la quale il mondo sarà salvato".* (P-421)
- *La* ***guarizione*** [→ guarigione] *del protagonista è solo apparente*. (F4M3)
- [...] *ciò porta alla corruzione e* ***al trascuramento*** [→ alla trascuratezza] *dei valori*. (F4M6)
- *Una situazione ancora peggiore è se la persona che alza la* ***cuffia*** [→ cornetta] *non si ricorda chi siete, uno fiasco è garantito*. (P-425)

Qui potrebbe trattarsi di un'interferenza dovuta al doppio significato del termine croato *slušalica*, che indica sia la cuffia sia la cornetta, ma dati i cambiamenti a cui sono andati incontro i telefoni, oggi il termine *cornetta* quasi non si sente più (tranne che, raramente, in espressioni cristallizzate, quali appunto *alzare la cornetta*, seppure svuotate del loro significato originale). Il termine *cuffia*, invece, è molto più presente nella società contemporanea.

Errori relativi ai verbi:

- [...] *considero opportuno ragionare bene prima di* ***esprimere*** [→ fare] *uno scherzo o commento negativo* [...]. (P-400)
- *Scegliamo di* ***fare*** [→ prendere] *delle decisioni che ci aprono svariate possibilità in vita*. (P-424)
- *Diverse sono le ipotesi che si* ***hanno*** [→ possono fare] [...]. (F4M7)
- *Nessuno non si è* ***accorto*** [→ premurato / preoccupato / dato da fare per] *di fermare questa violenza sia sulle reti e sia la violenza reale*. (P-405)
- [...] *non possiamo sapere perché hanno fatto questo ma possiamo* ***concludere*** [→ ipotizzare] *che qualcuno gli offendeva attraverso l'Internet*. (P-405)
- ***Considero*** [→ penso / sostengo / ritengo] *che si dovrebbe fare un controllo più grande* [...]. (P-413)
- *Come ho* ***nominato*** [→ detto] *prima* [...]. (P-424)
- [...] *il cyberbullismo* ***porta*** [→ provoca / procura] *molto dolore alle sue vittime* [...]. (P-407)
- [...] *possono dire e fare quello che vogliono senza* ***sentire*** [→ subirne / pagarne] *le conseguenze*. (P-407)
- *Non sempre nella vita reale la violenza* ***viene*** [→ si manifesta] *attraverso il contatto fisico* [...]. (P-413)
- *Anche i miei genitori* ***erano*** [→ si sono trovati] *nei problemi quando io ho comminciato ad usare l'Internet, Facebook, Instagram, ecc*. (P-405)
- [...] *i soldi li ricevono dai genitori che dopo* ***aversi annoiati*** [→ essersi stufati], *buttano fuori di casa il figlio/figlia* [...]. (P-414)
- *A causa di ciò che e stato detto da loro, la ragazza cominciava ad essere* ***violata*** *sia psichicamente che fisicamente*. (P-404)

Il verbo *violare* non viene ormai usato più in questa sua accezione, quindi sarebbe preferibile sostituirlo con *aggredire*.

- [...] *un grandissimo alveare per api che potrebbero* ***riprodurre*** [→ impollinare le] *piante e per* [→ produrre] *il miele*. (P-425)
- *Per concludere vorrei dire che sono molto grata per i momenti difficili e le lezioni che sono* ***provenute da loro*** [→ ne sono derivate / scaturite].
- [...] *quando trovano qualcuno ancora più debole che essi sono,* ***versano*** [→ riversano] *la rabbia e l'odio che portano con se*. (P-413)

- *Mi mancava un mezzo di riproduzione, la donna, e* ***scrissi*** [→ trascrissi] *i nomi di 10 donne da una rivista porno che avevo davanti al letto*. (P-421)
- [...] *la voce mi* ***riappacificò*** [→ tranquillizzò / calmò] *e rilasso a tal punto che mi sembrò di dormire*. (P-422)
- [...] *vuole trovare una persona degna del prendersi cura di lui, cioè una che* ***riempie*** [→ rappresenti] *la figura materna mancante nella sua vita*. (F4M8)
- ***Reagiva nel*** [→ apparteneva alla corrente / era un esponente del] *verismo*. (F4M6)
- *Verga dà al lettore la possibilità di capire e* ***concludere il*** [→ trarre delle conclusioni sul] *carattere dei personaggi*. (F4M13)
- [...] *affronta la vita sempre con entusiasmo e rischia di* ***deludersi*** [→ rimanere deluso] [...]. (F4M14)
- [...] *Zeno lo giustifica pure spiegando che la progressione della malattia viene* ***malintesa*** [→ fraintesa] [...]. (F4M14)
- [...] *risulta come la guarigione* ***tentata*** [→ che si vuole raggiungere] *autoinfliggendosi delle altre ferite* [...]. (F4M14)
- *Per poterlo* ***accompiere*** [→ realizzare] *chiede al suo amico Giacomo Malfenti* [...]. (F4M2)

In questo caso si tratta forse di un'interferenza del verbo inglese *to accomplish*, trasformato in italiano.

- [...] *spesso* ***imprendono*** [→ intraprendono] *delle azioni in spiegabili per scappare da loro*. (P-407)
- *Un terzo vantaggio del libro è che esso* ***da frutto*** [→ stimola] *all'immaginazione del lettore*. (P-426)
- *Come guardare una persona cara, a cui tieni molto, una persona che ami* ***in dolore*** [→ provare dolore / soffrire dal dolore] [...]. (P-424)
- *Viene attaccata la personalità della vittima, le sue sicurezze e insicurezze,* ***facendone di*** [→ provocando in essa con] *tutto ciò, con grande astuzia, un insicurezza quasi cronica* [...]. (P-408)
- [...] *ed è proprio questo che, una volta superati, ci* ***impara*** [→ insegna] *a lottare e crescere* [...]. (P-401)
- *E per non sentirsi colpevole,* ***tira*** [→ convince] *anche i suoi coetanei* [...]. (P-413)
- [...] *per questo molte persone non* ***affrontano*** [→ si dedicano a] *i propri desideri o doveri fino alla fine* [→ in fondo]. (P-409)

- *Non gli importa se gli altri soffrono per il suo profitto, non gli interessa se* ***esegue*** [→ esercita / compie / commette] *così una violenza* [...]. (F4M4)

Errori relativi ai modi di dire e locuzioni:

- [...] *nel momento in cui capisce che non può portarsele con sé* ***al di sopra*** [→ nell'oltretomba / nell'aldilà / nell'altro mondo], *si arrabbia* [...]. (F4M13)
- *Altre persone ci faranno del male* ***nonostante*** [→ a prescindere da / indipendentemente da / quali che siano] *le nostre azioni* [...]. (P-427)
- [...] *e* ***sono senza alcuna aspettativa*** [→ non mi aspetto niente] *da loro*. (P-426)
- [...] *ero coscente del fatto che le persone giudicheranno* ***in qualsiasi modo*** [→ in ogni modo / comunque]. (P-426)
- [...] *scrivere tutta la conversazione non avrebbe molto senso quindi,* ***in maniera sintetica*** [→ (detto) in breve / riassumendo], *il messaggio era questo* [...]. (P-422)
- ***In mia opinione*** [→ secondo la mia opinione / secondo me / a mio parere], *penso che i genitori dovrebbero spesso domandare ai propri figli come stanno* [...]. (P-403)
- [...] *possiamo comunicare con il mondo intero quando vogliano,* ***in una questione di*** [→ pochi] *secondi*. (P-425)

Negli ultimi due esempi si può leggere l'influsso di costruzioni inglesi, rispettivamente *in my opinion* e *in a matter of seconds*.

- [...] *viviamo in un mondo moderno dove le persone* ***si trovano in una fretta continua*** [→ hanno continuamente/sempre fretta] [...]. (P-428)

Quest'espressione, invece, ha risentito probabilmente dell'influsso della locuzione croata *biti u žurbi*.

- [...] *credono di avere trovato il principe azzurro sul cavallo* [bianco]. (P-410)
- [...] *se invece stai con* ***la mano*** [→ le mani] *in mano ad aspettare che tu migliori* [...]. (P-409)
- *Forse appena allora quelli che lo hanno portato a* ***finire la propria*** [→ togliersi la / a porre fine alla sua] *vita capiranno che hanno fatto del male*. (P-413)
- ***Nel maggiore*** [→ nella maggioranza] *dei casi* [...]. (P-408)
- [...] ***come primo*** [→ come prima cosa / in primo luogo] *possiamo disturbare la persona in qualche momento importante* [...]. (P-425)

Altri tipi di errori:

- *Prima di comminciare ad usare l'Internet tutti noi dobbiamo essere coscienti* ***cosa tutto*** [→ di tutto quello che] *ci può succedere*. (P-405)

La costruzione evidenziata è probabilmente stata costruita sull'esempio dell'equivalente croato *– što sve*.

- *Verga* ***aveva lo scopo perché scrive*** [→ scrisse consapevolmente] *i due brani completamente diversi con un tema e* ***simbolica*** [→ un simbolismo] *uguale*. (F4M6)

Nella scuola media superiore, si ripetono alcune tipologie di errori lessicali presenti pure negli esempi tratti dagli scritti di alunni delle elementari. Questo è il caso, ad esempio, dell'uso di certi vocaboli di significato generico anche laddove sarebbe necessario o meglio usarne uno avente un significato più preciso. La maggioranza degli errori, però, riguarda l'uso e, in particolare, la sostituzione di un verbo con un altro, soprattutto nei casi della loro vicinanza dal punto di vista fonetico-grafico o semantico. Si notano quindi, sovente, le seguenti soluzioni: *sfuggire* per *fuggire*, *soffermare* per *fermare*, *dimostrare* per *mostrare*, *versare* per *riversare*, ecc. Sporadicamente si può osservare pure una potenziale influenza delle lingue croata o inglese e dei dialetti locali a base italiana nella costruzione di certe espressioni e/o modi di dire. Per potenziare l'apprendimento di questi potrebbe essere utile lavorare in classe sul concetto delle collocazioni[133], ossia delle combinazioni di parole che occorrono insieme più frequentemente rispetto alle altre, e presentare abitualmente agli alunni quelle più frequenti e quelle che vengono ritenute essere più problematiche. È stata rilevata, infatti, anche nel contesto italiano, una sorta di «pressione del parlato con le sue tendenze semplificatorie verso il lessico», che fa sì che gli studenti riscontrino difficoltà a «sostituire un termine o un sintagma di significato generico con uno di significato ristretto» (Sardo, 2017: 241). Potrebbe giovare alla sistematizzazione del repertorio lessicale degli alunni mettere in pratica attività che si rifanno alla glottodidattica ludica. In questo senso si può giocare con le parole e i modi di dire, costruire i propri vocabolari in classe, far riflettere gli alunni sul fatto che una minima differenza nel significante, ossia nella forma lessicale, può portare a grandi cambiamenti semantici e

133 Le *collocazioni* si possono definire, con Tiberii (2018: 3), come «espressioni formate da due o più parole che per uso e consuetudine lessicale formano una unità fraseologica non fissa ma riconoscibile. […] Spesso non vi è alcun nesso logico che leghi i termini tra loro, né le corrette combinazioni possono essere desunte da un ragionamento o da una regola […]». Si confrontino, a titolo esemplificativo, le costruzioni evidenziate precedentemente, quali: *praticare uno sport*, *superare degli ostacoli*, *porre/fare domande*…

addirittura ribaltare il senso del discorso. Gli insegnanti potrebbero trovare spunti per la preparazione di materiali didattici nell'interessante libro di Bartezzaghi (2006) in cui sono raccolte numerose *frasi matte da legare*, espressioni e parole storpiate che possono fungere da punto di partenza per avviare attività di riflessione metalinguistica e stimolare pure la creatività linguistica degli alunni, anche grazie al clima rilassato e giocoso in cui il tema verrà proposto. Addazi (26-27) sottolinea che

> il gioco di parole e l'ambiguità linguistica, infatti, costringono il parlante a compiere un passo indietro, a guardare al fenomeno con un certo distacco, lo rendono consapevole di una grammatica interna di cui non sospettava l'esistenza: sono, in altre parole, delle vie d'accesso preferenziali per attivare riflessioni metalinguistiche.

6.4. Errori semantici

Alcuni degli esempi elencati nel precedente sottocapitolo rientrano pure in questa categoria perché riguardano il significato dei vocaboli. Infatti, la competenza semantica può essere definita, con Marconi (1999: 93), come «l'insieme delle conoscenze e capacità che stanno alla base della comprensione di una lingua da parte di un parlante». Essa comprende una generale competenza lessicale, così come la capacità di stabilire nessi contenutistici, logici e relazionali tra le parole. Prandi e De Santis (2019: 85) ricordano giustamente che il «significato di una frase è indissociabile dalla struttura grammaticale: dipende cioè dal modo in cui le parole si combinano e dal tipo di rapporti che esse stabiliscono, e non può essere ridotto alla somma dei significati delle parole che compongono la frase stessa». Fanno parte degli errori semantici, ad esempio, gli usi di una determinata parola per esprimere un significato che quella parola non ha. Si è voluto unire, quindi, in un gruppo a parte quei casi che riguardano problemi di comprensione effettiva del testo (o di una sua parte), quelli in cui si comunica un certo significato volendone però esprimere un altro, e quelli privi di qualche elemento che dia completezza al concetto che si vuole esprimere. Pertanto, rientrano in questa categoria soprattutto errori che concernono unità linguistiche più complesse: sintagmi, espressioni particolari, modi di dire, proposizioni o frasi intere. Si tratta, comunque, della categoria generalmente meno problematica per gli alunni, a indicare la loro sostanziale immersione nella lingua italiana e l'acquisizione delle sue categorie semantiche. Errori di questa tipologia sono presenti in maggior numero nelle produzioni di alcuni alunni la cui competenza linguistica

generale e/o le cui capacità argomentative e di pianificazione del discorso sono meno sviluppate.

In generale, nella scuola elementare gli errori semantici sono per lo più inferiori all'1%. Rappresentano lo 0,83% degli errori complessivi nella quinta, lo 0,20% nella sesta, lo 0,74% nella settima e l'1,25% nell'ottava classe. Nella scuola media superiore la loro frequenza aumenta lievemente, forse anche perché i temi assegnati riguardano argomenti più complessi, argomenti che presuppongono pure una certa preparazione scolastica e uno studio precedente. Nella prima classe questi errori rappresentano l'1,25%, nella terza il 3,90%, nella quarta il 2,64% di tutti gli errori rilevati. La loro occorrenza è prevalentemente legata, e dovuta, a una labile strutturazione del testo, del discorso e del pensiero che ne è alla base.

6.4.1. Scuola elementare

V classe

- *Quei banbini voglio che abbiaino da mangiare forse una pasta con la salsa che non sono affamati, **una botiglia*** [Di che cosa?] *perche alloro gli serve da bere*. (523)
- ***Dopo*** [avere trovato/comprato] ***il vestito*** *andarono in cerca di scarpe*. (P5-6)
- *Ma il primo giorno di scuola era stresante, ma adesso mi so abbituato **perche*** [→ al fatto che] *ogni giorno abbiamo 6 ore scolastiche*. (P5-8)
- *Essere in quinta, per me significa come passare in un altro stato su quattro anni e lavorare ogni mattina e oltrepassare tante cose nuove con nuovi insegnanti*. (P5-13)
- *Nei nostri giorni c'era una ragazza di nome Cenerentola, che viveva con sua mamma*. (P5-9)

Tutto il testo da cui è tratta quest'ultima frase è poco elaborato e poco chiaro dal punto di vista sia strutturale sia semantico. Nella frase riportata, l'alunno ha evidentemente voluto collocare la storia di Cenerentola nel mondo di oggi ma non ha saputo usare espressioni corrette per indicarlo né tempi verbali adatti a quel tipo di narrazione.

VI classe

L'esempio che segue rappresenta bene quella che è la difficoltà principale di cui si è detto prima: l'incapacità di suddividere e organizzare le informazioni in insiemi uniti e logici, di produrre proposizioni e frasi legate coerentemente.

- *Sceglievo la finestra ho scelto la finestra verde non so perchè ma sembrava la più bella sono saltata non ero a casa nel mio letto ma in un sonno di un bambino sono restata in quell'sonno e adesso aspetto il giorno quando il bambino si sveglia forse mi sveglio anche io*. (D6-9)

VII classe

- *Dopo circa due ore siamo andati via e i genitori mi hanno detto che lo prenderemo solo se io lo voglio. Era una domanda molto difficile* [Perché?] *però io sappevo che pregavo 4 anni per ricevere un cane*. (D7-1)
- *Il portabagagli era aperto con* ***tutte le nostre borse*** *dentro.* ***Ci ho messo anche la mia***. (D7-5)
- [Che cosa?] *Da tuo caro fratello Dorian*. (D7-4)

Qui si tratta della conclusione di una lettera ma manca la formula di saluto vero e proprio.

VIII classe

- ***Le foglioline cadevano*** *dagli* ***alberi*** *che erano* ***nudi*** *e decoravano la strada che sarebbe stata griggia senza le foglioline*. (P8-2)
- *Arriva la primavera, tutto „rinasce", gli alberi sono verdi, i* ***nidi abbandonati ospitano*** *uccellini*. (P8-3)
- *Ryan alla fine si è sposato con una donna bellissima e avevano due figli propri e due figli adottati. Avevano una vita così bella che* ***molti di loro*** [Chi?] *la vorrebbero avere*. (P8-8)
- *Quelle persone che si drogano sono in un mondo altro con la loro mente. Non sono presenti e il organismo cerca sempre di più per prendere ancora*. (P8-12)
- *Ero molto pigro e a volte potevo essere intelligente*. (P8-14)

6.4.2. Scuola media superiore

I classe

- *Perché con le reti sociali potete parlare e comunicare con gente che in realtà non c'è, e vi evitano di rinchiudervi su di voi e di sospirare dietro gente che nel vostro nuovo mondo non esiste.* (F1M1)

- *Quante volte ho sentito dire che noi giovani siamo pigri, che non sappiamo fare niente e che rifiutiamo imparare, ma poi sono* ***loro*** [Chi?] *a rifiutare a imparare come si usa qualcosa che prima non era alla loro disposizione.* (F1M6)
- *Trovandosi nell'VIII* [Che cosa?] *dell'ottavo cerchio dove vengono puniti dalle fiamme i fraudolenti, Dante incontra Ulisse*. (F1M6)
- *I telefoni, quelli dove dovevi stare fermo per parlare con qualcuno e il filo* ***lungo*** [→ corto / non abbastanza lungo] *ti impediva di spostarti nella tua camera e parlare con l'amica del tuo nuovo ragazzo, così tutti potevano sentire la tua conversazione, questo era l'apice della tecnologia dei miei genitori*. (F1M7)
- *Ciò significa che Dante ha peccato e che ha peccato anche in questi tre peccati che lo spiengevano nel peccato*. (F1A6)
- *Questo pomeriggio non ebbero più niente meglio da fare, ciò significa che Gianciotta gli aveva tolto la vita.* (F1A12)

III classe

- *Mi ricordo di diversi casi, nei quali una persona, dopo aver messo una foto i bulli hanno cominciato a comentare con i comenti offensivi e inopportuni*. (P-310)
- *Quelli più forti e* ***in gamba*** *se la prendono con quelli più deboli o con persone un po' diverse dalle altre, li mettono in disparte traumatizandole con minaccie e picchiandole ogni giorno*. (P-321)
- *In conclusione, le mie opinioni riguardo al bullismo sono uguali come quelle di tutti gli altri, il bullismo è una cosa orribile, ma se si cerca una spiegazione, un aiuto su come fare per aiutare questi ragazzi io non sono d'aiuto*. (P-322)
- *Personalmente non mi è mai capitato di essere vittima o addiritura bullo in una situazione di cyberbullismo però ho visto dei casi poco piacevoli dove alcune persone sono state prese in giro e* ***vittime*** *sui social* ***in modo inadeguato***. (P-311) [Si può essere vittime in modo adeguato?]
- *È una nostra decisione se saremo vittime o bulli però cerchiamo di non trovarci in una situazione del genere*. (P-311)
- *A differenza del cyberbullismo quello fisico e verbale possono essere fermati, ma dipende dalla scielta della "vittima" se essere aiutata o meno*. (P-321)

Negli ultimi tre esempi, con costruzioni linguistiche del genere, si relativizza il concetto di vittima, anche se il resto del testo suggerisce che non sia questo il senso che si vuole dare al discorso. Ciò dimostra l'incapacità di questi alunni di comunicare il proprio pensiero in maniera

chiara, il che potrebbe, potenzialmente, nella vita quotidiana, portarli a situazioni di fraintendimenti e incomprensioni. Serve, quindi, guidare gli alunni alla scoperta di strumenti linguistici e procedimenti di espressione del pensiero più precisi per aiutarli a sviluppare al meglio la loro competenza comunicativa.

IV classe

- *Quella reale spesso lascia **segni fisici** visibili sulla vittima, mentre quella **virtuale** li lascia **altrettanto**, ma a prima vista invisibili* [...]. (P-400)
- *Il bullismo, cyber o reale, è sempre bullismo nonostante le modalità scelte per eseguirlo, e perciò deve venire **affrontato in questo modo***. (P-407) [Da nessuna parte è spiegato come.]
- *Il cyberbullismo è la forma di violenza verbale peggiore che ci sia, perché questo è un atto di bullismo ma anche di umiliazione pubblica che non si può cancellare ma resta **per sempre** la, in pubblico, **per chissà quanto** tempo*. (P-411)
- *Avevo letto la storia di una ragazza che era la vittima del cyberbullismo, ha lottato contro loro* [Chi?]*, ha cambiato scuola e città*. (P-413)
- *La metamorfosi fisica e psicologica* [Di chi?] *che è avvenuta in questi anni è drastica*. (P-424)
- *Era quasi tempo di pranzo e il cuoco Gordon Remsei stava preparando il suo tipico pasto con pomodori e patate sul suo forno elettrico, quest'uomo era già un pachetto pronto*. (P-425)
- *Avendo più tempo per pensarci sopra e potendo chiedere anche ai tuoi amici per il consiglio, è più probabile di formare un'opinione positiva e, non reale di sé stesso*. (P-427)
- *Quel giorno **finisce*** [→ smette di fumare]. (F4M6)
- *Zeno nasce con la malattia, ovvero dette inizio alla vita*. (F4M6)
- *Conclude che il mondo cesserà quando la malattia sarà abbastanza intensa in un uomo con l'ordigno abbastanza senso*. (F4M6)
- *Appare evidente il successo di Zeno, dovuto alla violenza di egli esercita sugli altri ma lui gli autodiffende*. (F4M11)

Per potenziare lo sviluppo della competenza semantica degli alunni, e quindi della loro generale competenza lessicale, sarebbe utile, come già suggerito nel sottocapitolo precedente, far lavorare loro sulla testualità, sui collegamenti e sulle co-occorrenze più o meno obbligate tra i vocaboli, sui diversi tratti semantici che possono caratterizzare singole parole anche a

seconda del contesto in cui vengono inserite. In questo senso potrebbe essere utile far riflettere gli alunni sul concetto di ambiguità linguistica e sulle sue implicazioni nella comunicazione quotidiana[134]. Le attività da proporre in classe (o a casa) potrebbero beneficiare dei contributi della glottodidattica ludica e integrarsi con altre prettamente grammaticali. Sono particolarmente utili[135] per potenziare le abilità linguistico-semantiche i giochi di parole e giochi di sostituzione di parole con perifrasi o sinonimi, la creazione di mappe concettuali e, in generale, di diagrammi raffiguranti campi semantici particolari. Per non presentare contenuti quantitativamente troppo impegnativi, tutti i percorsi didattici vanno attentamente e accuratamente pianificati e integrati nei temi svolti e nelle riflessioni e discussioni a essi collegate.

134 Si possono trovare alcune osservazioni al riguardo e proposte di attività didattiche da svolgere in classe in Casadei 2021.
135 Si possono trovare alcuni riferimenti al riguardo in Balboni 2008.

7. RIFLESSIONI GLOTTODIDATTICHE

Tenendo conto dell'analisi presentata nel capitolo precedente, si può concludere che la difficoltà principale, che traspare dagli scritti degli alunni (tanto della scuola elementare quanto della media superiore), riguarda la strutturazione del testo e quindi del discorso e del pensiero sottostante. Dalla presente ricerca, in cui sono stati esemplificati gli errori più frequenti e più rappresentativi di singole tipologie, risulta che gli alunni trovino difficoltà nell'organizzare i concetti che intendono comunicare, nell'unire i blocchi informativi e gerarchizzarli, nel costruire una struttura coerente e coesa che regga l'idea di fondo del testo. L'uso poco ragionato dei segni di interpunzione e dei collegamenti intra- e interfrasali rende difficile l'esposizione dei loro argomenti in maniera chiara, solida e convincente. A ciò si aggiungono difficoltà in quella che può essere ritenuta una non del tutto acquisita competenza ortografica. Questa dovrebbe essere maggiormente sorvegliata nelle classi inferiori delle elementari e gli errori in quest'area, se necessario, andrebbero rilevati, segnalati, spiegati ma anche "puniti"[136], gradualmente, considerando sempre le età degli alunni e gli argomenti svolti a lezione, sistematicamente e con costanza. Questa è pure una delle soluzioni proposte da una delle insegnanti (MS1) che, nel questionario loro rivolto, ha ribadito che bisognerebbe

> progressivamente diventare meno tolleranti agli errori e sanzionarli: la tolleranza all'errore produce una considerazione nel giovane di non dover far attenzione – tanto il voto rimane lo stesso. Purtroppo – lo dico per esperienza – solo con un voto più basso scatta anche un livello maggiore di concentrazione e responsabilizzazione da parte del ragazzo.[137]

È della stessa opinione pure Marazzini (2018) che sostiene essersi «attenuato il senso di vergogna e inferiorità, che un tempo era forte quando si veniva colti in errore. Si sono venuti così indebolendo i meccanismi di autocorrezione che agiscono in ogni parlante, specialmente quando affronta quella "zona grigia" tra "giusto" e "sbagliato"». Di conseguenza, dare più peso agli errori «produce una maggior riflessione sull'importanza dell'errore e quindi riduce l'errore nel tempo» (MS1). In particolare, per quanto concerne l'ortografia, che in certe situazioni della vita diventa una sorta di biglietto da visita della persona, si dovrebbe insistere sulla correttezza. Come già sottolineato, l'ortografia è il livello linguistico immediatamente visibile, quello che

136 La sola segnalazione dell'errore non rende chiara la sua importanza. Se l'errore non è accompagnato da una valutazione corrispondente alla sua gravità, l'alunno non lo percepisce come rilevante e non si impegna a correggerlo.

137 Le risposte complete alle domande del questionario fornite dalle insegnanti sono disponibili nella banca dati di chi scrive. Non verranno pubblicate interamente per garantire l'anonimato alle autrici.

si nota subito, quello che può fare la differenza nel mondo professionale, ad esempio al momento della selezione tra più candidati. Va, pertanto, insegnato «con pazienza, sistema, buon senso, da quando il bambino comincia a scrivere le prime sillabe» (Lombardo-Radice, 1936: 309). È naturale che certi dubbi e insicurezze rimangano sempre, e in quei casi è buona abitudine consultare i vocabolari, ma almeno le fondamenta dell'ortografia dovrebbero essere acquisite nelle classi inferiori delle elementari. Tanto più che, come rimarca Serianni ripreso da Lo Duca (2013: 141), a differenza della pronuncia nel parlato, che rappresenta il polo con la «massima oscillazione» del sistema linguistico italiano, l'ortografia è il livello che presenta la «massima stabilità». Infatti, in merito all'ortografia, Beccaria (2010) sottolinea che «il giusto e lo sbagliato nella stragrande maggioranza dei casi si dividono con taglio netto. Qui gli errori balzano all'occhio, e vanno rigorosamente evitati. L'errore di ortografia fa fare sempre brutta figura. È colpito da severa censura sociale».

Gli alunni dovrebbero, inoltre, diventare più consapevoli dell'importanza dei segni di interpunzione, altro punto debole della competenza linguistica, emerso dalla presente ricerca. Questi, infatti, andrebbero pensati come «una vera e propria "segnaletica" della pagina scritta, che traduce visivamente la struttura sintattica del testo, ne limita le ambiguità, dirige l'occhio del lettore, regola il ritmo della lettura ad alta voce collaborando con l'intonazione, ma senza identificarsi con essa» (Fornasiero, Tamiozzo Goldmann, 2013: 113). I segni di interpunzione sono reciprocamente legati e in certi aspetti interconnessi e interdipendenti: infatti, hanno pure un ruolo semantico perché modificandone uno, si può determinare il cambiamento del senso di tutta la frase. Basti pensare al famoso appello apparso qualche anno fa in rete, che invitava a salvare la nonna usando correttamente la punteggiatura, facendo riflettere sulla differenza di significato tra le frasi: "Vado a mangiare nonna." e "Vado a mangiare, nonna!". Espedienti come questi, che sfruttano le possibilità creative e ludiche insite nella lingua, sono utili in classe sia per creare un clima più rilassato e motivante sia per avviare riflessioni metalinguistiche produttive. Gli insegnanti, in particolare quelli che insegnano nelle scuole elementari, potrebbero trarre spunti per la progettazione di materiali didattici relativi al tema in questione anche nell'interessante volume a cura di Demartini e Fornara, in cui viene proposta «una nuova didattica dell'interpunzione» (Demartini, Fornara, 2013: 171).

La competenza grammaticale di base degli alunni che hanno partecipato alla ricerca è in generale solida, ma si notano lacune soprattutto in certi campi, relativi ad argomenti quali gli usi dei tempi del passato e dei pronomi e le reggenze preposizionali. A questi argomenti

andrebbe, pertanto, dedicato molto più tempo in classe, andrebbero affrontati in maniera più intensiva, attraverso attività di lettura, analisi testuale, (ri)scrittura e riflessione grammaticale su aspetti particolari. Alcuni errori sono, poi, prettamente individuali, relativi al singolo alunno e quindi non denotano un andamento generale della classe in questione. Affinché diminuiscano soprattutto alcuni tipi di errori individuali, potrebbe essere utile per gli insegnanti predisporre una sorta di registro personale di ogni alunno con la sua biografia linguistica. Ciò aiuterebbe a spiegare con più probabilità certe interferenze linguistiche. Queste potrebbero, quindi, essere presentate in classe in maniera più esplicita, anche attraverso osservazioni di tipo contrastivo e comparativo tra le lingue e/o dialetti in contatto. Tutte le insegnanti che hanno risposto al questionario affermano di lavorare in classi eterogenee, cioè classi frequentate da alunni con competenze linguistiche (a volte molto) diversificate. Sono diversificati pure i retroterra linguistici degli alunni, il loro repertorio linguistico e le loro possibilità di uso attivo dell'italiano all'infuori del mondo scuola. Le insegnanti affermano di notare un forte influsso del croato, e negli ultimi anni dell'inglese, il che però è solo parzialmente confermato dalle analisi svolte in questa sede. Alcuni errori possono essere visti come probabili interferenze del croato (o dell'inglese), ma essi non sono presenti in quantità sostanziale nel corpus in esame. Non si può, inoltre, stabilire con certezza se si tratta di veri e propri transfer linguistici o piuttosto di disattenzione o di non conoscenza di certe regole grammaticali o significati di determinate parole, perché, per farlo, sarebbero necessari ulteriori studi mirati e approfonditi al riguardo. Magari, però, l'influsso di queste lingue è più visibile nel parlato, più immediato e spontaneo, che prevede una resa linguistica "in tempo reale" e che quindi potrebbe essere più facilmente influenzabile dal croato, dall'inglese o anche dal dialetto locale, idiomi ai quali la maggior parte degli alunni è esposta quotidianamente in diverse situazioni extrascolastiche. Una delle insegnanti (E1) osserva, infatti, che quello che più di tutto manca agli alunni è

> la parte colloquiale in quanto l'italiano è usato solo durante le lezioni, e non di tutte le materie, manca dunque quella scorrevolezza necessaria perché si salga il gradino e migliori, per loro resta una lotta con la lingua nel cercare di formulare i pensieri.

Come soluzione, la stessa insegnante propone di «intensificare il contatto in tutte le sue forme e offrire opportunità di usarla quanto di più» (E1). Ciò è in linea con quanto già espresso nei capitoli precedenti in merito all'importanza di coinvolgere tutto il corpo docente nella cura dell'espressione linguistica e della competenza comunicativa degli alunni.

Un buon punto di partenza per gli insegnanti potrebbe essere quello di rispolverare un vecchio strumento di valutazione definito *glotto-kit*, elaborato negli anni Settanta del Novecento da un gruppo di ricercatori e insegnanti[138]. Come ricordato da De Mauro (2014: 25), potrebbe essere utile partire dal cosiddetto "punto zero": preparare, cioè, con gli alunni «un semplice questionario per verificare le abitudini linguistiche dei loro familiari, incluse le abitudini o, meglio, possibilità di lettura in casa». Oltre a imparare a preparare il questionario stesso e a riflettere su come porre le domande, gli alunni vivrebbero insieme agli insegnanti «l'esperienza di una ricerca comune che porta ad acquisire qualcosa di nuovo che non sapevano gli alunni, ma non sapeva nemmeno l'insegnante» (*ibidem*). Individuare il "punto zero" dal quale partono gli alunni permette agli insegnanti di conoscere più concretamente il loro mondo e li può guidare, quindi, nelle impostazioni delle attività didattiche. Scoprire gli idiomi che fanno parte del repertorio personale e famigliare degli alunni e le loro opportunità di uso attivo e passivo dell'italiano può, pertanto, facilitare la creazione delle basi per l'organizzazione dei percorsi didattici. A questa attività si può legare pure, come sostenuto da una delle insegnanti, la somministrazione di un test d'ingresso per sondare le competenze di letto-scrittura e grammaticali degli alunni. Correggendo i test, l'insegnante può subito evidenziare le lacune principali, «lacune più o meno comuni a tutta la generazione» (MS1). Gli argomenti problematici andrebbero, poi, ripresi, rispiegati e fissati tramite esercizi mirati. In seguito, si dovrebbe essere «meno permissivi e più severi nella valutazione (al momento del riscontro dell'errore)» (MS1). A detta degli stessi insegnanti, che quotidianamente devono affrontare situazioni del genere, uno dei problemi sta nella poca attenzione che gli alunni prestano alla correzione: «dopo anni che correggo uno stesso errore (e succede per molti errori frequenti) continuano a farlo (non considerano la correzione)» (E1). Proprio per questo motivo sarebbe utile far capire da subito agli alunni l'importanza della corretta espressione linguistica e sanzionare opportunamente, quando necessario, la trascuratezza e la superficialità nella stessa. Infatti, è importante far capire che nella vita adulta conta molto saper comunicare in maniera corretta e ben articolata perché «il linguaggio usato per la persona adulta è come un passaporto – una carta che identifica il suo grado di cultura e civiltà» (MS1).

Come già affermato in precedenza, per ottenere risultati migliori nella didattica, serve aggiornarsi continuamente e usare a lezione metodi, strumenti, strategie e tecniche di varie tipologie, adattandoli di volta in volta alla singola classe e anche ai singoli alunni laddove si

138 Per maggiori informazioni su questo strumento glottodidattico si rimanda a Gensini, Vedovelli 1982.

reputa necessario. Ne ribadiscono l'importanza la psicologia dell'apprendimento e la neurolinguistica che descrivono i diversi stili cognitivi e stili di apprendimento possibili, le varie strategie messe in atto dai discenti per appropriarsi della conoscenza[139]. Non si può, pertanto, prescindere dal diversificare le attività didattiche: si dovrebbe evitare di presentare ed esercitare i contenuti disciplinari sempre allo stesso modo e usando procedure uguali. Lo confermano pure le insegnanti nel questionario. Dalle loro risposte emerge che dedicano almeno la metà delle ore di lezione di italiano agli argomenti grammaticali e linguistici in generale, che usano sempre o spesso strumenti informatici e le nuove tecnologie in classe. Per quanto concerne i metodi didattici, sostengono che le lezioni dialogate e frontali danno risultati migliori, mentre hanno posizionato in prevalenza agli ultimi posti il lavoro in coppia e il lavoro in gruppo, come si evince dal Grafico 6.

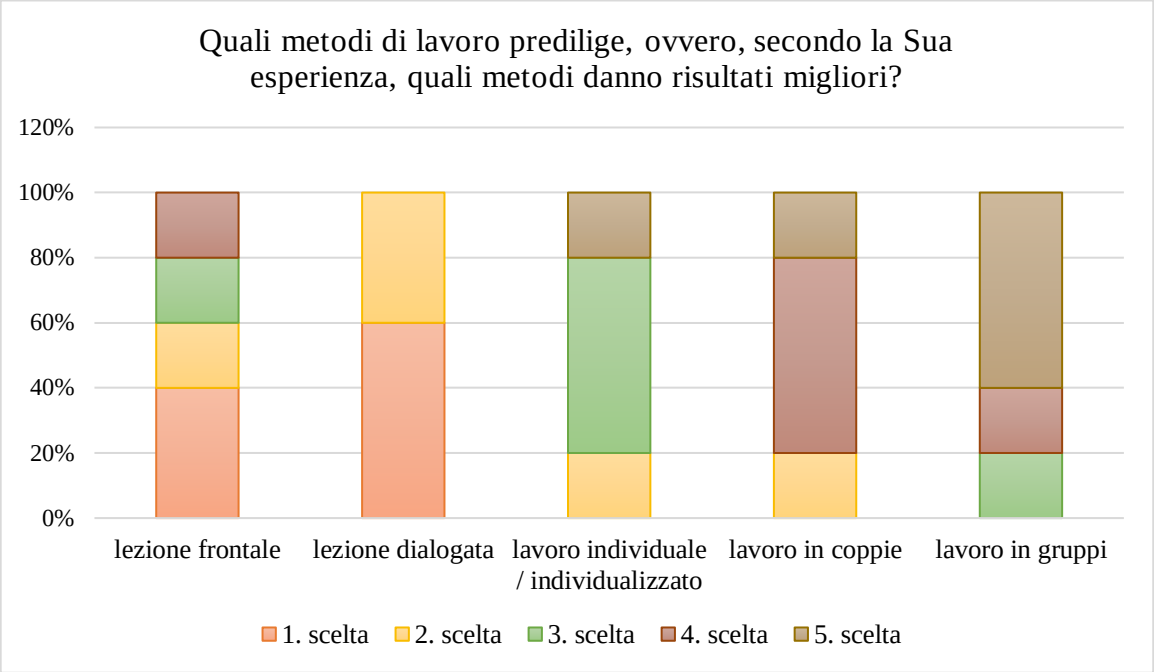


Grafico 6: Metodi di lavoro più usati in classe

Tra i mezzi e sussidi didattici, il libro di testo è ancora il preferito, seguito dalla presentazione Power Point (o un suo equivalente) e dai materiali multimediali. I meno usati sono i materiali audio e i giochi didattici (Grafico 7).

139 Per una trattazione esaustiva dell'argomento si rimanda, tra gli altri, a Cornoldi et al. 2018.

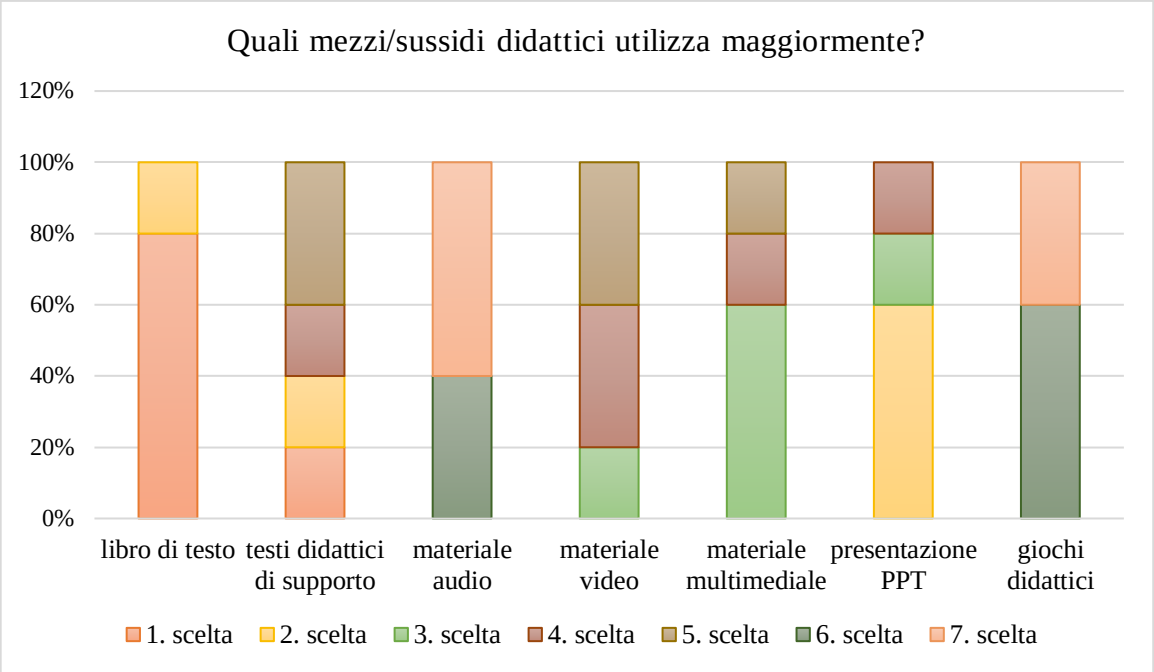


Grafico 7: Mezzi e sussidi didattici più usati

Tutte le insegnanti, inoltre, creano materiali didattici propri, spesso a partire dal libro di testo, i cui contenuti vengono sintetizzati e resi più fruibili. Per quanto concerne le strategie didattiche, quelle su cui si basano maggiormente sono la spiegazione, l'argomentazione e la discussione, seguite dalla scoperta guidata (Grafico 8).

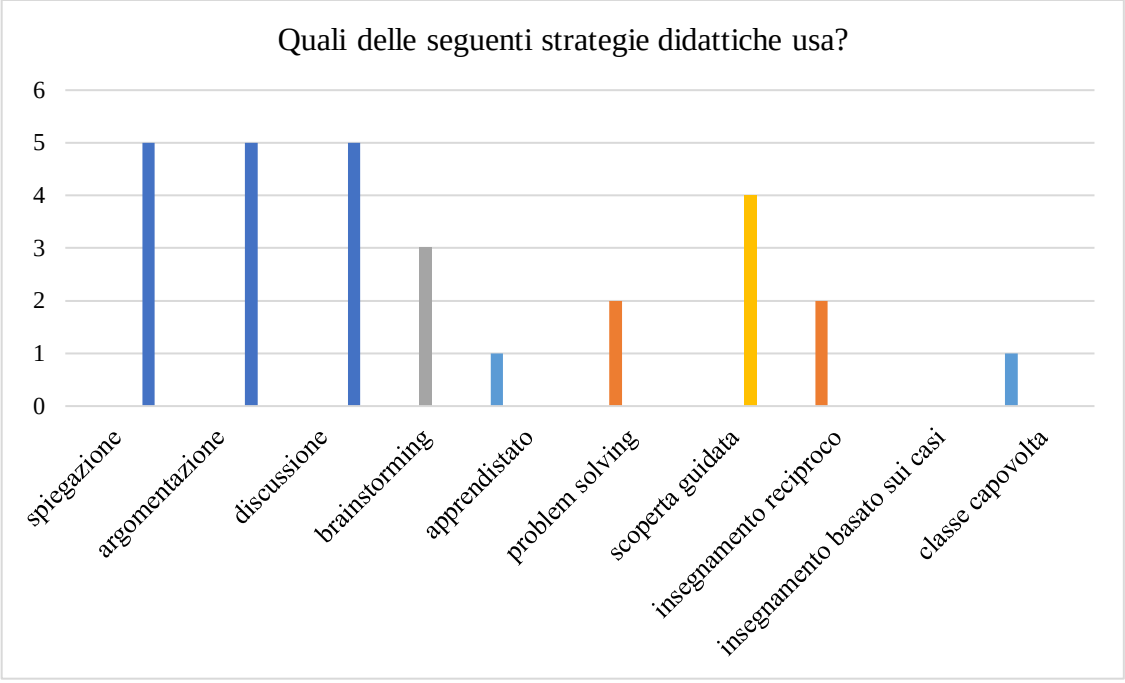


Grafico 8: Strategie didattiche più usate

Sull'importanza per gli alunni di ricevere riscontri dell'insegnante in merito alle loro produzioni linguistiche, si è espresso, tra gli altri, Pallotti (2013: 315), rifacendosi a varie ricerche indicanti che il feedback correttivo «migliora significativamente le prestazioni dei soggetti». La correzione ha risvolti positivi sia nel caso di richieste di riformulazioni di costrutti sbagliati sia se si inducono di proposito gli alunni a commettere errori per poi correggerli (*ibidem*). È particolarmente efficace, poi, «quando viene fornita nel contesto di attività comunicative, mentre ha un'utilità limitata se applicata a esercizi strutturali ripetitivi» (Pallotti, 2013: 316) e se effettuata nelle fasi di acquisizione/apprendimento in cui l'alunno non è pronto a cogliere quella particolare struttura e «a notare la differenza tra le proprie regole e quelle della lingua d'arrivo» (Pallotti, 2013: 317). Tutte le insegnanti considerate nella presente ricerca affermano di correggere sempre gli errori: quattro su cinque esplicitamente, una implicitamente, e tra i feedback correttivi più usati è quello diretto affiancato dalla spiegazione dell'errore (Grafico 9). Non serve ribadire quindi l'importanza di motivare adeguatamente la correzione per far capire all'alunno perché quella forma (o quella forma in quel determinato contesto) non è corretta. Agli apprendenti vanno fornite spiegazioni e indicazioni chiare, non ambigue, supportate magari da altri esempi concreti.

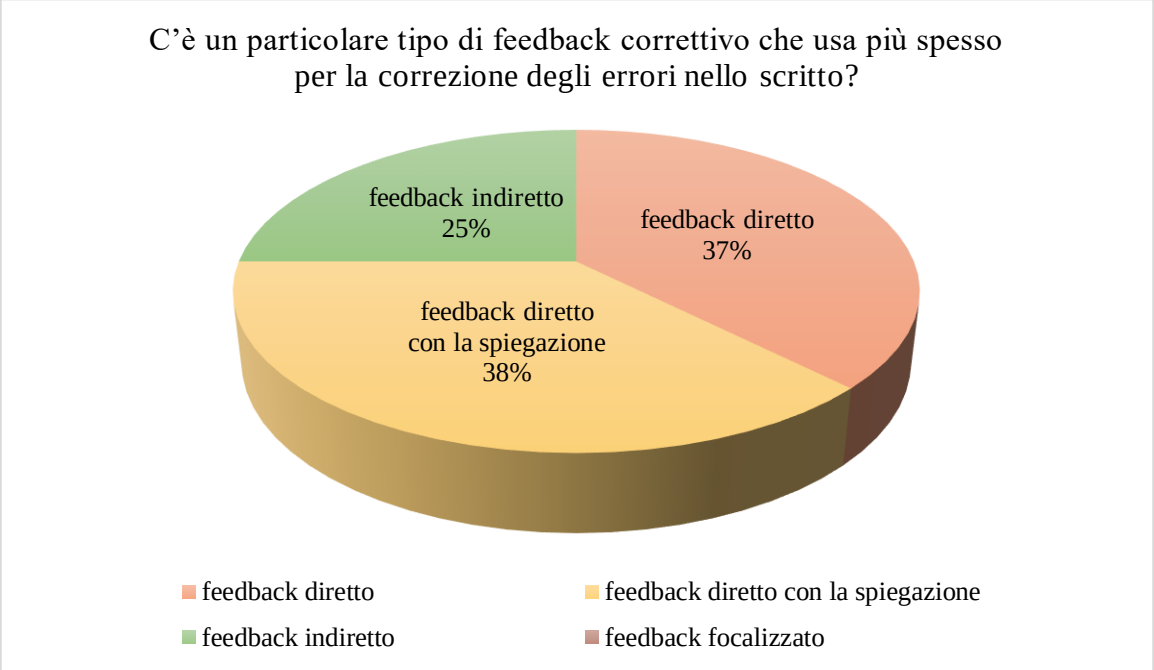


Grafico 9: Feedback correttivi più usati

Dalle risposte delle insegnanti si evince la loro esperienza e l'impegno che ci mettono nella costruzione dei propri percorsi didattici, nonché la loro osservazione attiva dei

cambiamenti che hanno investito la società e, di conseguenza, le persone che ne fanno parte. Ricerche come la presente potrebbero, quindi, dare loro una mano nel prendere consapevolezza più concretamente e in maniera più distaccata e obiettiva dei bisogni effettivi e reali degli alunni nel mondo attuale. Infatti, non va dimenticata la lezione di Lombardo-Radice (1936: 86), il quale sosteneva che la

> *maturità* linguistica non si raggiunge dal maestro una volta per sempre, e la maturità didattica nell'insegnamento della lingua non si ha se non come *grado di maturità*, dal quale si passa a un superiore grado. Nessuno è "compiuto" insegnante di italiano; compiuto vuol dire cristallizzato, finito, incapace di crescere.

In quest'ottica vuole inserirsi pure il presente studio: dare uno strumento in più, un punto di partenza per altri ricercatori e insegnanti, per facilitare la creazione di percorsi didattici efficaci, incentrati sulle necessità reali degli alunni, mettendo anche a confronto esperienze diverse degli stessi insegnanti coinvolti.

Una delle competenze che andrebbero maggiormente sviluppate in classe, in quanto fa da base anche alle altre, è quella metalinguistica. Essa «può nascere solo da un'abitudine costruita nel tempo a riflettere in termini grammaticali» (Colombo, Graffi, 2017: 176) e va ampliata potenziando le tre fondamentali capacità innate dell'uomo, relative all'uso della lingua: la capacità di ripetere le parole nei significati che ci sono noti, la capacità di combinare le parole in costrutti grammaticalmente possibili anche se forse mai sentiti prima, la capacità di inventare materiale linguistico per esprimere un'idea o un nuovo senso di qualche parola, espressione o frase già note. Queste dovrebbero servire da base per sviluppare riflessioni sulla lingua perché, come ricordato bene da Colombo e Graffi (2017: 176), «un parlante competente ha bisogno non solo di produrre e ricevere significati, ma anche di "vedere" da quali parole e relazioni tra parole sono veicolati. L'esperienza comune ci dice che quest'attitudine non è innata e spontanea, va costruita». In particolare, Lo Duca (2013: 181), rifacendosi al lavoro di Altieri Biagi, ritiene che

> la riflessione sulla lingua possa svolgere un ruolo importante nel migliorare le abilità cognitive di base, attivando alcune capacità mentali – l'osservazione, il riconoscimento di analogie e differenze tra elementi linguistici, la classificazione e l'ordinamento in categorie e sottocategorie, l'istituzione di relazioni logiche tra i diversi elementi, la rappresentazione e la simbolizzazione, l'inferenza, la generalizzazione e così via – che sono alla base dei processi di pensiero più maturi.

È importante far diventare consapevoli gli alunni dell'organizzazione interna di una lingua, dei diversi livelli di analisi possibili, far acquisire loro la «dimensione scalare dell'organizzazione linguistica, per la quale ogni livello ha un suo proprio funzionamento, ma contemporaneamente interagisce con altri livelli di diversa scala» (Guerriero, 2002: 7). In questo senso potrebbe essere utile abituare gli alunni alla lettura e alla costruzione di schemi propri. Serafini (2014: 111) ricorda che

> la lettura, l'analisi e la realizzazione di schemi aiutano notevolmente a mettere a fuoco collegamenti, ad astrarre e a vedere globalmente un tema o un problema, facilitando la comprensione e la memorizzazione, durante lo studio [...], e favorendo la raccolta e l'organizzazione delle idee, nella fase della pre-scrittura [...], e durante la ricerca delle informazioni in Internet.

Dovendo riflettere su come strutturare uno schema, quali informazioni inserirci e come organizzarle e gerarchizzarle, gli alunni si abituerebbero a questo tipo di ragionamento e per loro diventerebbe, poi, più facile e "naturale" applicarlo anche in altri contesti, a iniziare dalla scrittura di testi più vincolati.

Fornara (2014: 337) osserva che «un tratto tipico della scrittura degli apprendenti di oggi è la forte presenza di paratassi e giustapposizione» (e ciò è stato confermato pure dalla presente ricerca), «che si accompagna a una scarsa frequenza di connettivi e di formule di rimando che dovrebbero legare le frasi e i periodi del testo». Questa caratteristica «non è frutto di una scelta consapevole, bensì conseguenza di una scarsa padronanza di alcune categorie grammaticali e di una mancata coscienza della complessità del testo e dei principali criteri di testualità» (*ibidem*). Lo studioso propone, per facilitare l'apprendimento di due principali criteri di testualità – la coerenza e la coesione, di prendere spunto dal progetto didattico *Giochiamo con la fiaba*, elaborato da due docenti ticinesi agli inizi degli anni 2000 e rivolto agli alunni di scuola elementare[140]. Il progetto unisce il lavoro sulla testualità alle nuove tecnologie. L'idea che vi sta alla base è quella di partire dal testo narrativo più vicino al mondo dell'infanzia, e cioè dalla fiaba, e poggia sulle lezioni di Propp, Rodari e Pitzorno[141]. Attraverso la fiaba, infatti, il bambino «impara a conoscere il mondo narrato» (Weinrich, 1978: 68), un mondo diverso da quello che lo circonda nella realtà, un mondo fatto 'di' e costruito 'con' le parole. Il percorso in questione si articola in undici attività, in un periodo di tempo che va dai 3 ai 6 mesi. Dapprima

140 Per una descrizione più dettagliata del progetto si rimanda a Fornara 2014.
141 Si vedano Propp 1966, Rodari 1973, Pitzorno 1996.

si presentano agli alunni delle carte-fiaba interscambiabili (Immagine 5[142]), dalle quali si può costruire lo schema del racconto, quasi sul modello del *Castello dei destini incrociati* di Calvino (2010).

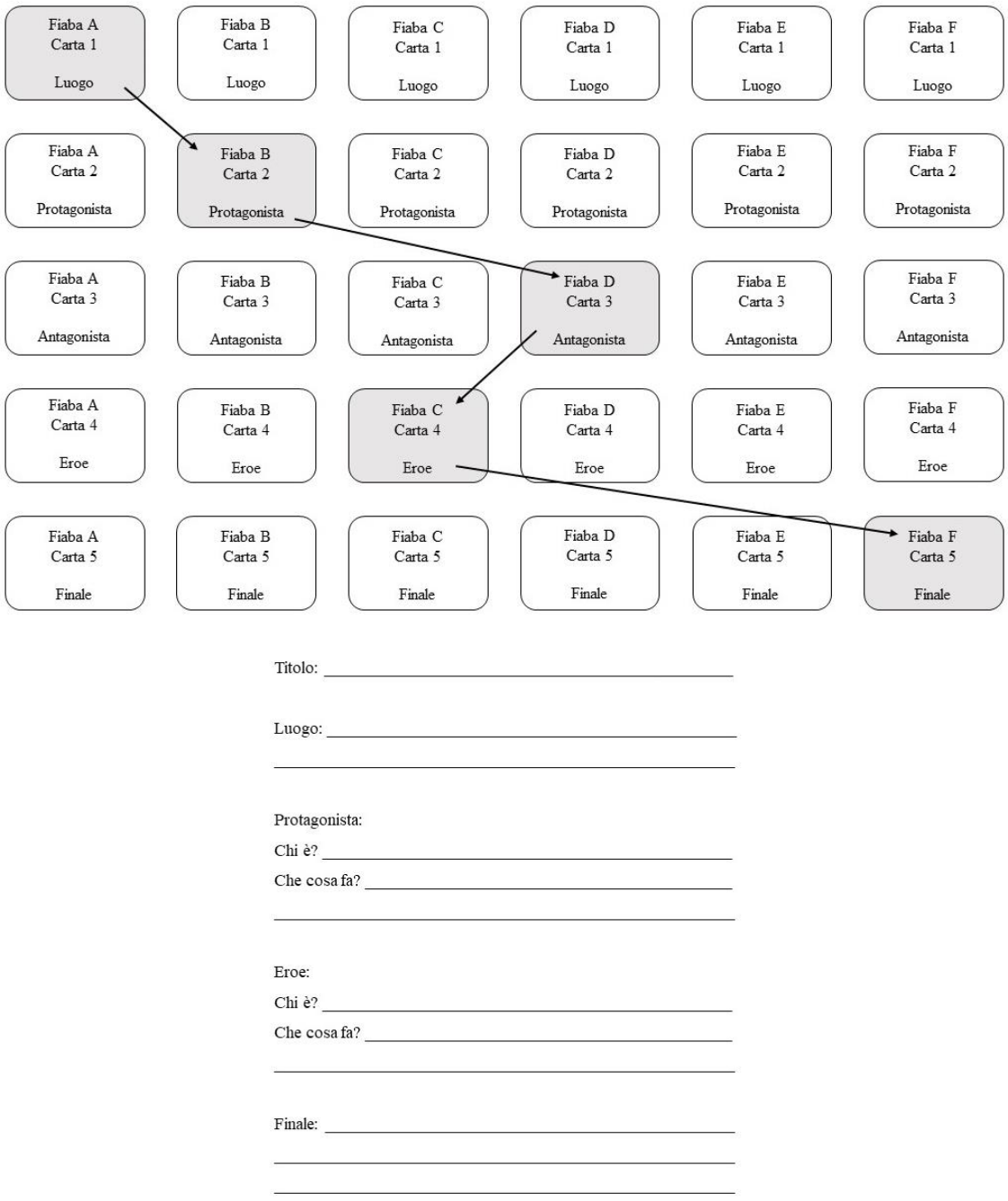


Immagine 5: Esempio di carte iniziali e di una loro combinazione possibile; schema per la creazione di un nuovo racconto

142 Immagine elaborata da Fornara, 2014: 340-341.

L'impalcatura che serve per costruire la fiaba è data da tre macro-sequenze principali e cinque sotto-sequenze narrative «a esse correlate, con le circostanze, gli eventi e i ruoli relativi: 1. introduzione (luogo + protagonista); 2. sviluppo (antagonista + eroe); 3. finale» (Fornara, 2014: 339). Gli alunni costruiscono, quindi, la propria storia ma devono rispettare le consegne date. Segue poi l'analisi delle fiabe create e delle sequenze scelte, alla quale si affianca la lettura di fiabe classiche «al fine di riconoscere in esse la presenza delle sequenze narrative appena scoperte» (*ibidem*). Si prosegue quindi con attività mirate al consolidamento delle competenze linguistiche tramite la ricerca di connettivi e formule tipiche che legano testi narrativi e articolano lo sviluppo della storia, nonché dei meccanismi di rimando in funzione della coesione testuale. Nella fase produttiva finale, gli alunni, individualmente, a coppie o in gruppi, redigono più fiabe diverse a partire dalle carte date e dalle strutture connettive e forme linguistiche imparate. Si crea pure una banca dati digitale delle fiabe create e di nuove carte che gli alunni avranno prodotto nelle attività precedenti. In questi passaggi il lavoro può diventare interdisciplinare[143] se si coinvolgono anche l'insegnante di arte per la creazione grafica delle nuove carte, l'insegnante di informatica per il loro trasferimento in formato digitale, l'insegnante di lingua straniera per la resa delle fiabe create in un'altra lingua. Alla fine, sarà il computer, selezionando casualmente gli elementi, a creare delle fiabe che gli alunni analizzeranno guidati dall'insegnante. Questa fase serve per far capire agli alunni che i testi prodotti in maniera casuale non funzionano «perché sono incoerenti a livello di contenuto e perché le relazioni coesive non sono efficaci» (Fornara, 2014: 342). Questi sono invitati, pertanto, a manipolare i testi e renderli coerenti e coesi mettendo in pratica il bagaglio di conoscenze linguistiche apprese nei passaggi precedenti. Ribadisce Fornara (*ibidem*) che proprio in questa fase «i bambini prendono coscienza dei legami tra le sequenze (evidenziati dall'uso delle parole legame che stabiliscono le relazioni di coesione all'interno del testo) e di che cosa significhi per una storia essere fondata su una grammatica ben definita». Il successo di questo approccio è stato dimostrato da una ricerca dello studioso testé citato: «in tutte le classi [in cui è stato usato l'approccio descritto] si è notato un notevole miglioramento della struttura testuale e dell'uso dei connettivi in testi narrativi più liberi, cioè non più vincolati dalle restrizioni [...]. Segno, questo, di un avvenuto trasferimento delle conoscenze acquisite a un

143 L'approccio interdisciplinare è uno dei pilastri su cui si fonda la riforma sperimentale delle scuole in Croazia, nota come Scuola per la vita (*Škola za život*). Per un approfondimento sulla questione si rimanda al sito ufficiale della riforma: <https://skolazazivot.hr/>.

livello più generale» (Fornara, 2014: 345). Nelle classi superiori delle elementari e nelle medie superiori, un lavoro simile può essere pensato per avvicinare gli alunni ai procedimenti e testi argomentativi, tra i più complessi e difficili da proporre in classe. Questo tipo di lavoro è, però, fondamentale perché, secondo Colombo (1992: 14), «educare ad argomentare significa educare ad analizzare e produrre testi di elevata complessità, con un livello di articolazione strutturale che è probabilmente il più sofisticato, il più difficile da maneggiare in tutta la gamma dei tipi testuali». La struttura classica di un testo argomentativo, che solitamente verte su temi ritenuti in qualche modo controversi, che prevede la presentazione di una o più ipotesi e delle relative antitesi, la confutazione delle seconde e la giustificazione delle prime, e che termina con una conclusione, va applicata a pochi argomenti vicini contenutisticamente. L'attività didattica dovrebbe prevedere, quindi, di «abbinare a una riflessione più libera, incentrata soprattutto sul contenuto e sull'attitudine al confronto con gli altri, una riflessione più vincolata sulla forma linguistica» (Fornara, 2014: 347) per aiutare gli alunni «a rafforzare in maniera dialogica (in un dialogo serrato tra contenuto e forma) le loro competenze testuali» (Fornara, 2014: 348). Nel farlo, Colombo (1992: 7) afferma essere «pedagogicamente importante abituare i ragazzi a distinguere ciò che è dato come acquisito, che si *insegna*, da ciò che si propone come opinione, che si *sostiene*».

Per migliorare la competenza testuale degli alunni potrebbe essere utile pure prendere spunto dalla didattica dell'antichità che si basava sull'assunto che «per apprendere a scrivere occorre leggere molto e scrivere tanto» (Corno, 2011: 363). Corno (*ibidem*) spiega che attraverso l'esposizione a testi scritti correttamente, questi «modelli di buon comportamento sintattico e semantico» si sedimentano nella testa degli alunni, i quali possono poi, nel momento in cui sono chiamati a produrre loro stessi un testo, «richiamarli alla memoria consapevolmente o inconsapevolmente». Si tratta quindi di permettere al discente di «interiorizzare, dopo averne fatta adeguata esperienza, schemi e formati testuali, quindi modelli, per poter padroneggiare l'elaborazione del suo testo» (Guerriero, 2002: 1). De Santis e Gatta (2012-2013: 435) mettono in guardia sul fatto che la «scarsa familiarità con la pagina scritta, accompagnata dalla scarsa esposizione a una lingua sorvegliata e colta, acuisce i problemi che riguardano il lessico, l'appropriatezza dell'espressione linguistica in un determinato contesto, la difficoltà a "sentire" i registri della lingua». Alla lettura vanno necessariamente abbinati gli esercizi di scrittura, di produzione autonoma di testi diversificati in base a modelli precedentemente presentati e assimilati, «sui quali va esercitata la capacità di ragionare e di pensare riscrivendo,

confrontando, trasformando e aggiungendo informazione» (Corno, 2011: 363). Colombo (2002: 2) ricorda che «un'effettiva competenza testuale di scrittura esige in primo luogo la capacità di orientare il proprio testo in funzione di una situazione comunicativa, di destinatari e di scopi reali». Si tratta quindi di armonizzare «i due saperi centrali: il *sapere dichiarativo* (sapere "le cose") e il *sapere procedurale* (saper produrre comportamenti concreti) nel processo curricolare di formazione delle conoscenze» (Corno, 2011: 367). Al classico tema che, seppure svincolato dalla realtà quotidiana extrascolastica, serve comunque agli alunni come esercizio di strutturazione di un discorso "libero" entro schemi e vincoli dati, mediante l'uso di strumenti logici utili nella vita quotidiana e non soltanto a scuola, conviene affiancare attività di riassunto, parafrasi, riformulazione, traduzione.

Non va poi trascurata nemmeno la scrittura utile per lo studio: appunti, abbozzi, schede, schemi e riassunti tratti dai materiali didattici. Queste attività potenziano «lo sviluppo cognitivo, in quanto rivolte a conservare, trattare, organizzare le informazioni» (Colombo, 2002: 3). Nelle questioni linguistiche non si può dividere nettamente la teoria dalla pratica, non si può pensare di partire soltanto dalle basi teoriche per sviluppare una competenza comunicativa soddisfacente. Infatti, l'acquisizione e l'apprendimento delle conoscenze linguistiche dipendono in massima parte «dall'esperienza e cioè dalla pratica e dall'esercizio entro contesti specifici (o "situati")» (*ibidem*). Gli alunni vanno abituati, inoltre, alla rilettura e alla correzione di quello che hanno scritto, perché scrivere, come giustamente asserisce Corno (2011: 372), «in molti aspetti, è soprattutto rileggere quello che si scrive». Invece, proprio la revisione, stando a Guerriero (2002: 6) e a quanto emerso dalla presente ricerca, risulta essere «uno degli aspetti più deboli nel quadro delle competenze degli allievi». Per rendere i discenti più consapevoli dell'importanza di rileggere e correggere i propri testi, serve dedicare del tempo alla riflessione su quanto prodotto e sulle forme linguistiche usate per farlo, e non soltanto nelle ore di italiano, ma anche in altre materie chiamate a preparare gli alunni alla fruizione e alla produzione di testi relativi a un particolare ambito disciplinare. In questo senso potrebbe essere utile coinvolgere gli alunni stessi nella correzione dei testi – propri e dei loro compagni di classe. Attraverso un lavoro collaborativo si riuscirebbe magari a eliminare almeno in parte quell'alone di negatività che circonda il concetto di errore e iniziare a vederlo, invece, come un segno di quello che va migliorato e, quindi, come il punto di partenza sulla strada verso il progresso delle proprie competenze linguistiche e comunicative in generale, un passaggio necessario e del tutto naturale nell'apprendimento e nel perfezionamento linguistico. La

revisione testuale, pertanto, non va vista soltanto come «l'adeguamento della propria scrittura alle regole del codice linguistico ma è anche una strategia volta a *dire meglio le cose* e a *chiarire quanto si vuole dire*, ristrutturando la sostanza stessa del proprio pensiero» (Guerriero, 2002: 7). La si può esercitare facendo manipolare dapprima testi brevi e singoli paragrafi o capitoli, poi testi di lunghezza sempre più crescente, scritti dall'alunno stesso o da un suo compagno o reperiti in rete, ma comunque testi autentici (meglio che quelli preconfezionati) perché più vicini al mondo dei ragazzi e più utili nella vita "vera". Si tratta quindi di riformulare sintagmi, proposizioni e/o periodi modellando il punto di vista di chi scrive, esplicitando diversamente le connessioni sintattiche e logiche, allargare o sintetizzare certi punti del testo e così via. Guerriero (2002: 9) sostiene che attività di questo tipo «sviluppano le competenze procedurali perché mettono in gioco ed esercitano schemi e routine a partire da testi già dati, quindi sono relativamente a basso carico cognitivo, e possono poi essere applicate a testi la cui elaborazione è interamente affidata agli allievi».

Quanto al reperimento di materiale autentico, spesso punto dolente della pianificazione didattica, le nuove tecnologie potrebbero venire in aiuto agli insegnanti. Ci si riferisce qui in particolare ai *corpora*. Questi vengono definiti in vari modi ma, per gli scopi del presente lavoro, per la loro descrizione ci si può servire delle parole di Freddi (2014: 10) che afferma che un corpus è «un insieme di testi (o di parti di testi) che si assume essere rappresentativo dello stato di una lingua o di una varietà di essa al fine di ottenerne una descrizione complessiva». I criteri che servono per definire i corpora sono i seguenti: i corpora consistono di dati autentici, naturalmente occorrenti; vengono costruiti in base a dei progetti prestabiliti; sono rappresentativi di una particolare lingua o varietà linguistica; sono pensati per uno specifico scopo linguistico o socio-pragmatico (Flowerdew, 2012: 3). Al giorno d'oggi, i corpora sono quasi sempre digitalizzati e possono essere interrogati con l'utilizzo di diversi software[144]. Il loro uso nell'insegnamento, in Croazia così come in Italia, è ancora limitato perché in molte scuole non vi sono mezzi tecnici sufficienti per poterne garantire un impiego ottimale e, inoltre, la maggior parte degli insegnanti non ha le competenze necessarie al loro impiego (e a volte nemmeno la volontà di acquisirle). Questi strumenti potrebbero, però, tra le altre cose[145], fornire agli insegnanti materiali linguistici autentici, utili al processo didattico e

144 Per maggiori informazioni sulle tecniche di preparazione dei corpora e sul funzionamento dei programmi informatici che li utilizzano si veda ad esempio Freddi 2014.

145 I corpora si possono usare in svariati ambiti di ricerca. Possono servire alle indagini di tipo semantico o lessico-grammaticale per l'esplorazione del lessico; per le analisi delle strutture grammaticali, delle loro frequenze e modalità d'uso in diverse varietà linguistiche e tipologie testuali; per le ricerche delle relazioni sintattiche tra unità

alla realizzazione di esercizi originali. Alcuni dei corpora di italiano attualmente disponibili in rete gratuitamente e adatti agli scopi di cui si diceva prima sono: BADIP[146] (Banca dati dell'italiano parlato, da cui si possono reperire testi che riportano discorsi orali autentici, suddivisi in diverse categorie e registrati a Firenze, Milano, Napoli e Roma); KIParla e ParlaTO[147] (che contengono testi orali raccolti a Bologna e Torino; la consultazione delle trascrizioni è libera, mentre i file audio si possono consultare previa registrazione al sito); Paisà[148] (Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati, che contiene testi autentici in lingua italiana tratti da internet, raccolti nel 2010). Da questi (e altri[149]) gli insegnanti possono trarre spunto e testi concreti sui quali far lavorare gli alunni. Possono, ad esempio, far loro riscrivere un testo orale in una delle possibili forme scritte, individuare e correggere gli errori nel testo, riassumere discorsi parlati o parafrasarli ecc. In questo modo gli alunni avrebbero la possibilità di esercitare la propria competenza analitica e testuale e, contemporaneamente, essere a contatto diretto con voci reali e spontanee dall'Italia. Questa opportunità è particolarmente utile per gli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia, i quali non hanno, come più volte ribadito, la possibilità di immergersi in una situazione di italiano "vivo" e quindi di attingere a tutto un repertorio nuovo, giovanile ma non solo, delle locuzioni e dei modi di dire, di usi specifici di certi vocaboli, di creazioni e invenzioni linguistiche contemporanee.

Un altro potenziale impiego dei corpora nell'insegnamento si allaccia al cosiddetto *apprendimento guidato dai dati* (*Data-Driven Learning*) o *apprendimento per scoperta* (*discovery learning*)[150], e può riguardare l'interazione «tra insegnanti e corpora o tra discenti e corpora, con "ricadute" su come si insegna e su come si apprende» (Viganò, 2011: 123). Gli insegnanti li possono sfruttare, ad esempio, per approfondire certi temi, fenomeni e questioni dubbie, per trovare materiale da usare in classe nelle attività di esemplificazione o nelle

linguistiche; per lo studio dei fenomeni tipicamente legati al parlato; per effettuare confronti tra le varietà linguistiche; per le analisi dei linguaggi specialistici; per le analisi di tipo lessicografico...

146 Il corpus è disponibile al seguente link: <http://badip.uni-graz.at/it/>.

147 I corpora sono disponibili al seguente link: <http://kiparla.it/>.

148 Il corpus è disponibile al seguente link: <http://www.corpusitaliano.it/it/index.html>.

149 Per un elenco esaustivo di corpora e banche dati relativi all'italiano si rimanda al sito dell'Accademia della Crusca: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/banche-dati-corpora-e-archivi-testuali/6228>.

150 L'approccio si basa sull'assunto che gli alunni devono essere protagonisti attivi del loro apprendimento e prevede «procedure con le quali le concordanze di particolari fenomeni linguistici possono essere analizzate dagli apprendenti per inferire e verificare generalizzazioni riguardanti il loro uso seguendo un approccio *induttivo* o *deduttivo*» (Guidetti et al., 2012). Nel primo caso, si parte dai dati concreti per osservarli e interpretarli, individuare nelle loro occorrenze certe particolarità e regolarità. Nel secondo caso, gli alunni partono da concetti già appresi per verificare le regole e le eccezioni alle regole su dati autentici.

esercitazioni. Gli alunni, invece, possono consultarli per fare ricerca, per fugare certe insicurezze in merito a usi particolari di parole e/o sintagmi, come strumento complementare a vocabolari ed enciclopedie. Nel concreto, nelle scuole medie superiori i corpora possono essere usati per cercare le parole e le collocazioni più frequenti, per capire i contesti d'uso appropriati, per inferire le regole grammaticali, per svolgere analisi testuali e così via. Essi consentono di realizzare momenti didattici in cui la grammatica sarà, come auspicato da Colombo e Graffi (2017: 177), «un'attività "intelligente" di ricerca e scoperta» in cui si osserveranno, analizzeranno, confronteranno frammenti di lingua autentica «per scoprire regolarità, analogie e differenze», si metterà in pratica, cioè, un procedimento scientifico che porterà a ricavare generalizzazioni, formulare ipotesi e sottoporle a verifica, a partire dall'osservazione dei dati concreti. Attraverso esercitazioni pratiche e riflessioni intorno alla lingua, gli apprendenti si avvicineranno ai procedimenti scientifici e svilupperanno le proprie abilità di pensiero astratto e pensiero critico. Stando a Fornara (2011: 380), infatti, «l'apprendimento è facilitato se il bambino [così come il ragazzo] si esercita direttamente sugli oggetti di apprendimento, ragionando insieme ai suoi compagni per confronto e contrasto, per arrivare a costruire una conoscenza condivisa attraverso un percorso induttivo in sintonia con il naturale apprendimento dell'individuo». Non si tratta quindi di fornire «pacchetti di conoscenze già strutturati», ma di «coinvolgere gli stessi allievi nella costruzione delle conoscenze, mettendo in moto quelle capacità di base che sono l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione ecc., trasversali alle varie discipline, e la cui valenza formativa è fuori discussione» (Lo Duca, 2017: 23). Si tratta di far riflettere i ragazzi «sulla lingua in modo intelligente, attento, creativo, creando in loro il gusto della scoperta e sperimentazione delle forme e funzioni comunicative del linguaggio e lasciandoli liberi di arrivare alle loro conclusioni e di prendere le loro iniziative, in un quadro di apprendimento cooperativo e inclusivo» (Borghetti et al., 2019: 21). Colombo (2015: 216-217) sostiene la

> esigenza pedagogica di trasparenza nell'insegnamento grammaticale. Procedere per generalizzazioni motivate, sulla base di dati testuali, sottoporre ogni affermazione a verifica, dunque potenzialmente a controversia, significa fare della riflessione grammaticale un campo di educazione alla razionalità.

L'uso dei corpora in classe è potenzialmente illimitato, dipende solo dalla creatività e dalla volontà dell'insegnante. Questi, infatti, dovrebbe – come già largamente accettato dalla comunità pedagogico-didattica – aiutare gli apprendenti a interpretare e organizzare le informazioni trasmesse a loro, in modo che possano essere incorporate nel loro presapere e

rivisitate in base a quello che è stato già appreso (Varela Pérez, 1999: 108). Attualmente è in continua crescita la produzione dei *learner corpora*, ovvero dei corpora di apprendenti, e ogni insegnante potrebbe potenzialmente costruirne uno con i testi prodotti dai propri discenti. Per l'italiano sono al momento disponibili due corpora principali di questo tipo: il corpus di italiano L2/LS VALICO[151] (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online), accompagnato dal corpus di controllo L1 VINCA[152] (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato), liberamente consultabili online; e il LAICO[153] (Lessico per Apprendere l'Italiano. Corpus di Occorrenze), non consultabile online ma accessibile previa autorizzazione dell'autore. Seppure quando si parla di corpora di apprendenti, ci si riferisca quasi esclusivamente agli apprendenti di qualche lingua straniera, nulla vieta all'insegnante di costruirne uno con i testi prodotti da alunni nella loro lingua madre o nella lingua dell'insegnamento. La loro creazione può pure diventare un'attività interdisciplinare svolta con insegnanti di informatica e di altre lingue. Gli alunni possono partecipare alla loro realizzazione sia come produttori di testi sia come correttori (di testi propri e altrui) sia come trascrittori sia, in ultimo, come ricercatori.

Questo tipo di attività si lega a un approccio laboratoriale suggerito da Fiorentino (2011: 233-234) per migliorare le competenze scrittorie dei ragazzi:

> fare "grammatica" anche quando si lavora sui testi, costruire esperienze mirate di scrittura che privilegino di volta in volta alcuni contenuti grammaticali, [...] far scrivere molto, far manipolare testi, correggere il lavoro che si fa svolgere, creare una cornice motivante (il web, ad esempio, la *community*, il laboratorio), ma soprattutto individuare contenuti grammaticali essenziali [...], individuando un percorso realmente verticale che focalizzi in ogni ordine di scuola i contenuti grammaticali appropriati a quell'età cognitiva.

Nelle classi inferiori si suggerisce di proporre giochi con le parole, relativi anche alla forma stessa di queste ultime; gradualmente poi iniziare a riflettere sempre più sui sintagmi, sulle frasi e sulle diverse strutture che possono assumere nonché sui cambiamenti di significato che le modifiche strutturali possono comportare. Tutte le attività vanno sempre potenziate con riflessioni sul lessico che portino gli alunni all'arricchimento del loro repertorio lessicale, generico e specialistico. La via maestra per raggiungere questo traguardo, cioè per ampliare il patrimonio lessicale del discente è, stando a Colombo e Graffi (2017: 178), «la lettura, la

151 Il corpus è disponibile al seguente link: <http://www.valico.org/>.
152 Il corpus è disponibile al seguente link: <http://www.valico.org/vinca.html>.
153 Il corpus è disponibile al seguente link: <https://sites.google.com/site/corpuslaico/>.

conversazione, le spiegazioni occasionali che riceve». Conviene lavorare pure sulle famiglie di parole, sui campi semantici, sui meccanismi di creazione delle parole (derivazione e combinazione) e di significazione (sinonimi, antonimi, ipo- e iperonimi, polisemia, omografi e omofoni ecc.). Questi temi «si intrecciano [...] in molti punti con elementi di morfosintassi, e ne presuppongono la conoscenza» (Colombo, Graffi, 2017: 179). Si tratta quindi di non perdere mai di vista l'aspetto intrinseco del sistema lingua e cioè l'interdipendenza di ogni suo elemento e livello di analisi con tutti gli altri perché «la grammatica non è una faccenda di significati, ma di forme e di relazioni tra forme e significati» (Colombo, Graffi, 2017: 190). In classe va, quindi, messo in atto un approccio olistico, concreto, orientato all'alunno, che parta dalle sue esigenze reali, volto a sviluppare al meglio le sue competenze di base, perché, come ricorda Pennac (2018: 97),

> Il mal di grammatica si cura con la grammatica, gli errori di ortografia con l'esercizio dell'ortografia, la paura di leggere con la lettura, quella di non capire con l'immersione nel testo, e l'abitudine a non riflettere con il pacato sostegno di una ragione strettamente limitata all'oggetto che ci riguarda, qui e ora, in questa classe, durante quest'ora di lezione, fintanto che *ci* siamo.

8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Lo scopo primario della presente ricerca era quello di descrivere le caratteristiche della competenza linguistica scritta in italiano e le rispettive problematiche principali affrontate dagli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia. È noto e ormai ampiamente accettato, tanto dalle persone comuni quanto dagli esperti del settore, il fatto che negli ultimi decenni la lingua italiana è andata incontro a determinati cambiamenti. Questi si sono verificati perché la lingua standard, con tutte le sue coloriture regionali, dopo secoli di uso prevalentemente scritto e, in particolare, letterario, è diventata pure una lingua orale a tutti gli effetti, una lingua di dominio pubblico, largamente adoperata dalla maggioranza della popolazione. Si parla, quindi, a ragione, della lingua italiana come di un insieme di varietà linguistiche caratterizzate da diversi tratti disposti su un *continuum* che si differenzia in primo luogo in base al mezzo e al grado di formalità delle situazioni comunicative in cui la lingua viene usata. Gli alunni delle scuole prese in esame in questa sede, che fanno capo alla Comunità Nazionale Italiana (CNI) dell'area istro-quarnerina oggi appartenente alla Croazia, non hanno di regola la possibilità di fare esperienza diretta con molte di queste varietà. La scuola diventa, pertanto, fondamentale nella costruzione di una loro generale competenza comunicativa e della competenza linguistica in italiano in particolare. Il contesto didattico è, però, sostanzialmente diverso da quello abitualmente ipotizzato nei manuali (glotto)didattici: le competenze linguistiche da cui partono gli alunni sono profondamente diversificate, così come i repertori linguistici che hanno a disposizione e le possibilità di uso attivo e/o passivo di italiano nei contesti extrascolastici. Gli approcci didattici andrebbero, di conseguenza, adeguati al contesto particolare in cui sono inseriti, arricchiti con combinazioni di metodi, strategie e tecniche che possano garantire alla più parte degli alunni il raggiungimento delle abilità previste nei piani didattici, a prescindere dal grado di competenza linguistica dal quale partono. Per riuscire nell'intento, è indispensabile che il corpo docente lavori come una vera squadra, in sinergia; che i percorsi didattici vengano pensati in maniera olistica e coinvolgano più discipline diverse; che si insista sull'uso dell'italiano in tutte le strutture e attività dell'ambiente scolastico e se ne stimoli l'uso (attivo o passivo) anche in tutti gli altri contesti possibili; che i programmi vengano adeguati alla particolarità territoriale e ne prendano spunto per valorizzare le specificità e le diversità di quest'area multilinguistica e multiculturale. Inoltre, per poter realizzare il tutto, serve principalmente che gli insegnanti stessi, di tutte le materie, siano padroni della lingua in

cui insegnano. Essi sono, infatti, i modelli principali a cui si rifanno gli alunni, la loro lingua è quella con cui questi ultimi sono maggiormente a contatto diretto, quella che interiorizzano sia consapevolmente sia inconsapevolmente. I docenti non dovrebbero, pertanto, fare a meno di aggiornarsi continuamente non soltanto nei propri campi disciplinari ma anche nelle questioni linguistiche: è fondamentale che accrescano con costanza la propria competenza linguistica scritta e orale, soprattutto in virtù del fatto che anche loro, così come gli alunni, non vivono l'italiano a tutto campo nella quotidianità extrascolastica. Puntare su insegnanti esperti nel loro settore e padroni sicuri e consapevoli della lingua di scolarizzazione dovrebbe rappresentare, quindi, una delle priorità delle scuole "italiane" in Croazia. Un impegno continuato per migliorare sé stessi linguisticamente, professionalmente e personalmente servirà pure da esempio agli alunni che avranno negli insegnanti dei punti di riferimento a cui guardare per maturare e rafforzare la propria motivazione e cercare di migliorare le proprie prestazioni scolastiche.

La lingua è lo strumento che ci permette di raccontare il mondo che ci circonda e che abita dentro di noi, di inventare altri mondi, di entrare in contatto con gli altri, di comunicare i nostri pensieri, le nostre emozioni e sensazioni, le nostre idee, i nostri dubbi e timori... Sapersene servire correttamente è, pertanto, indispensabile per instaurare relazioni chiare, per essere capiti e non fraintesi, per presentare sé stessi in maniera efficace e adeguata a persone diverse e in situazioni diverse, per argomentare e difendere in maniera sicura e consapevole le proprie opinioni e credenze nonché i propri risultati lavorativi. La scuola ha il preciso e inderogabile obbligo professionale e morale di offrire a tutti gli alunni le condizioni ottimali per lo sviluppo delle loro competenze di base. Va da sé che ciascun alunno è poi responsabile di come e in che misura vorrà e riuscirà a cogliere e sfruttare le opportunità date. Le scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia (e Slovenia) hanno, inoltre, un ulteriore obbligo da assolvere: valorizzare e promuovere l'italianità come concetto culturale e identitario, come espressione di una minoranza autoctona su un territorio che ha visto e vissuto più volte il modificarsi delle strutture politiche al potere e che ha subito un profondo cambiamento demografico nella seconda metà del XX secolo. Le finalità e gli obiettivi didattico-educativi di queste scuole sono, pertanto, più specifici e più ampi rispetto a quelli solitamente presentati e suggeriti dalle teorie glottodidattiche generali.

La competenza linguistica scritta è oggigiorno importante quanto quella orale perché le moderne tecnologie digitali ci hanno abituato a una scrittura costante, veloce, immediata, che

ci fa essere e rimanere in contatto diretto con persone anche molto lontane nello spazio. Si tende, quindi, a perdere di vista la differenza insita nei due principali tipi di comunicazione – orale e scritta, appunto. Per questo motivo, è di primaria importanza l'educazione linguistica generale che faccia comprendere la complementarità ma non unitarietà tra le due modalità di comunicazione, i diversi gradi di accettabilità dei vari stili e registri comunicativi, le norme e le consuetudini inerenti ai fatti linguistici, così come le eccezioni e le infrazioni permesse, tollerate in certi contesti o del tutto inammissibili.

La presente ricerca è incentrata sull'analisi degli errori rilevati nelle produzioni scritte degli alunni delle scuole con lingua d'insegnamento italiana nel territorio istro-quarnerino. Gli errori, in questo contesto, non sono visti come qualcosa di negativo, da condannare a priori, ma come segnali delle difficoltà scrittorie da cui si può partire per elaborare nuovi o aggiornare i vecchi percorsi didattici con lo scopo di migliorare le competenze linguistiche degli alunni. Quando si parla di errori, però, spesso l'opinione degli insegnanti e dirigenti scolastici al riguardo non è di questo tipo, ma essi vengono interpretati quasi esclusivamente attraverso la loro funzione valutativa. Molte scuole e alcuni genitori degli alunni, infatti, hanno mostrato una certa ritrosia e diffidenza quando invitati a partecipare alla ricerca, nonostante fosse stato chiarito da subito che i risultati sarebbero stati pubblicati in forma anonima e che non avrebbero avuto lo scopo di valutare l'operato o la preparazione né dei singoli insegnanti e alunni né delle scuole. Il fatto di non aver potuto prendere in esame la maggior parte delle istituzioni scolastiche che fanno capo alla CNI rappresenta un limite della presente ricerca, ma ci si auspica che in futuro gli studiosi possano contare su una collaborazione più attiva di queste ultime perché soltanto con un lavoro congiunto di insegnanti, dirigenti e ricercatori, ossia unendo la pratica scolastica alla riflessione scientifica, si può pensare di realizzare interventi didattici e percorsi di insegnamento efficaci e all'avanguardia, volti allo sviluppo integrale delle abilità e competenze, tanto teoriche quanto pratiche, dei bambini e ragazzi.

Nonostante il limite dato dal numero non uniforme di partecipanti alla ricerca, i dati emersi dalla stessa permettono di osservare una realtà finora poco esplorata. Infatti, si è partiti dall'ipotesi, sovente indicata dagli insegnanti coinvolti nella pratica didattica analizzata, che il transfer esercitato sulla produzione in italiano dalla lingua madre degli alunni (quando non si tratti di italiano o un suo dialetto) o da un'altra lingua fortemente presente nel loro repertorio linguistico rappresenti una delle problematiche principali nell'acquisizione/apprendimento dell'italiano. A tal scopo è stato predisposto un questionario volto a indagare la biografia

linguistica degli alunni, ovvero i sistemi linguistici a loro disposizione. Dato che, però, non tutti gli alunni lo hanno compilato, non è stato possibile eseguire confronti sistematici e statisticamente validi e rappresentativi. I dati a disposizione sono stati, comunque, usati in alcuni casi per verificare certe intuizioni interpretative di errori. L'ipotesi prima, dalla quale è partita la ricerca, non è stata, però, ulteriormente sviluppata e indagata mediante apposite analisi, perché mancavano dati descrittivi di base sulla competenza linguistica generale degli alunni dai quali partire per formulare ipotesi più dettagliate e più precise e per indagare le ragioni sottostanti all'occorrenza di determinati tipi di errori. Si è deciso, pertanto, di analizzare qualitativamente, in maniera descrittiva, il corpus raccolto, indagando gli errori più frequenti. È possibile, comunque, asserire che le congetture relative a possibili transfer linguistici dalla lingua madre degli alunni, in particolare dal croato, oppure dall'inglese o da un dialetto italiano locale, possono considerarsi in parte confermate per alcuni livelli di analisi e alcuni fenomeni particolari, ma richiederebbero ulteriori approfondimenti. Ciò vale, naturalmente, per la competenza scritta. Esplorare la lingua orale dei ragazzi di queste scuole potrebbe rappresentare un prossimo argomento di ricerca. Nei testi scritti, il possibile transfer dal croato, da un dialetto italiano o dall'inglese si nota in prevalenza negli usi lessicali e in alcune questioni sintattiche, inerenti soprattutto all'ordine dei costituenti frasali. In generale, però, gli errori più frequenti e quelli che richiedono interventi più mirati, duraturi e integrali riguardano la testualità e l'organizzazione del discorso e del pensiero, fatto questo denunciato pure da molti studiosi in Italia[154]. Si tratta, quindi, probabilmente di un fenomeno più globale, che richiede un approccio diverso e di prendere in maggior considerazione i cambiamenti sociali che hanno investito e stanno investendo il mondo contemporaneo. In particolare, riassumendo i risultati dell'analisi svolta si può asserire che la generale competenza linguistica in italiano degli alunni che hanno partecipato alla ricerca è solida, ma si notano alcuni punti critici ai quali bisognerebbe dare più spazio in classe (e fuori). Il livello lessicale e quello semantico risultano essere i meno problematici, probabilmente perché gli alunni usano il materiale linguistico che conoscono meglio. Errori in questi campi si notano soprattutto in alcuni alunni, la cui competenza linguistica in italiano sembra più debole e, quindi, andrebbe maggiormente sviluppata (anche tramite attività aggiuntive). Sporadicamente si notano casi di costruzioni frasali incomplete, mancanti di alcuni elementi che rendano pienamente comprensibile o non ambiguo il senso

154 Si confrontino a titolo esemplificativo: Demartini 2010; INVALSI 2012; De Santis, Gatta 2012-2013; Brusco et al. 2014; Fornara 2014; Fiorentino 2015; Serianni, Benedetti 2015; Antonelli 2016c; Prada 2016; Sardo 2017; Ferrari, Burzoni 2018; Rossi 2020.

dell'enunciato, l'uso di certi termini non adeguati al particolare co(n)testo in cui sono inseriti (quindi errori nell'uso delle collocazioni o di parole di significato troppo generico), la sostituzione di parole simili dal punto di vista fonetico, grafico o semantico. Per quanto concerne l'ortografia e le problematiche principali evidenziate nei capitoli precedenti, si nota che, con il proseguire della scolarizzazione, gli errori nell'uso degli accenti e dell'apostrofo tendono a diminuire, mentre quelli relativi all'uso delle consonanti geminate e, soprattutto, della punteggiatura sembrano acuirsi. Così come è osservabile una persistenza degli errori relativi all'uso dei tempi verbali del passato, alla loro alternanza non uniforme in uno stesso testo (o addirittura frase), all'estensione dell'uso dell'indicativo anche nei casi che prevedono il congiuntivo. Si rilevano, inoltre, insicurezze nelle costruzioni che prevedono la descrizione, al passato, di azioni successive a quella principale (futuro nel passato). Ma il problema più evidente a livello morfosintattico riguarda l'uso degli elementi di collegamento tra parole, sintagmi, proposizioni e frasi, e la reggenza pronominale e preposizionale dei verbi. Questo fatto è strettamente legato al problema principale di cui si diceva in precedenza: un'organizzazione testuale labile e approssimativa. Questa è l'area linguistica che occorre potenziare molto e meglio sin dalla scuola elementare.

Non va mai perso di vista il fatto che la scrittura è una tecnica che si impara e si affina, non è un'abilità connaturata nell'uomo, e come tale va osservata, approcciata, insegnata ed esercitata. Prevede diverse fasi e diversi momenti, tutti con caratteristiche proprie, che vanno spiegati e perfezionati con un lavoro costante, continuo, graduale sui testi. Al giorno d'oggi, quando cioè la scrittura e l'oralità si trovano a convivere sugli schermi dei nostri apparecchi informatici, serve più che mai rendere gli alunni consapevoli delle diversità implicite nei due mezzi di comunicazione e nelle diverse situazioni comunicative in cui vengono usati. Ciò vuol dire esplicitare le peculiarità, le convenzioni, le modalità di produzione dei testi, di organizzazione del discorso sulla carta (o sullo schermo), di ordinamento e gerarchizzazione delle informazioni presenti. Significa, pure, far capire e riflettere i discenti sull'unione della forma e del significato, sull'importanza che il piano superficiale, grafico, ha su quello semantico, sul valore che la disposizione e la combinazione dei costituenti frasali e segni di interpunzione hanno nella resa chiara, non ambigua, della comunicazione.

Le principali problematiche emerse dalla presente ricerca riguardano proprio il piano testuale, spesso anche quando a essere errate sono le forme morfosintattiche. Queste, infatti, riflettono l'organizzazione generale del testo e la poca abitudine alla rilettura e alla revisione di

quanto prodotto. Un altro punto debole è rappresentato dall'ortografia, seppure gli errori a questo livello diminuiscano a mano a mano che si prosegue nella scolarizzazione. Questi, però, sono i più evidenti per i lettori (anche superficiali) e, quindi, andrebbero combattuti fermamente con attività diversificate che vadano dalla riscrittura al dettato, sfruttando pure i suggerimenti offerti dalla glottodidattica ludica volti a rendere più interessante, attrattivo e stimolante un contenuto linguistico che rischia altrimenti di risultare monotono, poco motivante e quindi di produrre scarsi risultati. Far capire l'importanza dell'uso corretto della lingua, in prima istanza della sua forma grafica, poi delle varie sfumature offerte dalle diverse possibilità combinatorie e grammaticali che la lingua prevede, diventa il primo passo per maturare negli alunni la consapevolezza del valore anche pratico e concreto che la lingua assume nella quotidianità, l'abitudine al controllo e alla consultazione di dizionari, enciclopedie e altre fonti valide per fugare eventuali dubbi e incertezze sulle consuetudini e norme linguistiche attuali.

Data la sostanziale diversità delle competenze linguistiche degli alunni che frequentano le scuole prese in esame in questa sede, la (glotto)didattica nelle stesse non può basarsi esclusivamente sugli approcci suggeriti dai modelli teorici esistenti, ma deve combinare tecniche e strategie che riflettano la complessità (secolare) del territorio in cui si inseriscono. Prendendo spunto proprio dai diversi livelli da cui partono gli alunni e dai loro repertori linguistici e culturali, nonché dalle ricerche che si auspica siano sempre meno fine a sé stesse e sempre più volte a creare un valore utile per la società, gli insegnanti dovrebbero elaborare piani di intervento individuali e diversificati per singole classi, come suggerito pure dalla riforma curricolare che si sta avviando in Croazia. Non vuol dire creare piani alternativi o seguire programmi diversi da quelli previsti dallo Stato, ma sondare il contesto particolare in cui insegnano e inserire i contenuti richiesti in approcci mirati, collegati con altre discipline e con il mondo reale, in attività plurime che coinvolgano gli alunni in prima persona nella costruzione delle conoscenze.

La riflessione metalinguistica può svolgere un ruolo chiave nella consapevolizzazione del valore pratico della lingua e fungere da attività di consolidamento delle conoscenze, così come di motivazione alla ricerca personale e a un'osservazione interessata del mondo circostante. Sardo (2017:247) sottolinea il fatto che «è sempre utile promuovere in modo consapevole nel discente un lavoro educativo sul pensiero, finalizzato allo sviluppo non solo della conoscenza del funzionamento cognitivo generale, ma soprattutto dell'autoregolazione cognitiva dei propri apprendimenti». Sfruttando la realtà virtuale in cui gli alunni sono immersi

e le possibilità offerte dalle moderne tecnologie informatiche, si può ulteriormente arricchire il lavoro didattico. Analizzando testi reali, contemporanei, vicini al mondo dei discenti, coinvolgendo questi ultimi nelle attività che presuppongano di scoprire le similitudini e le differenze tra materiali linguistici, di ordinare e classificare i dati, di scoprire regole, usi, norme, eccezioni, e riflettendo sui significati profondi che veicolano e sulle modalità grafiche e grammaticali attraverso le quali li veicolano, gli alunni diventano più consci delle implicazioni alle quali può portare l'uso errato delle strutture linguistiche. Osservando e commentando gli errori in maniera collaborativa, spogliandoli della veste negativa con cui spesso vengono ammantati, si potrebbero creare momenti stimolanti e prolifici che portino infine a migliorare la stessa competenza (meta)linguistica e le capacità di osservazione e di inferenza. Queste consentono ai ragazzi di partecipare in maniera attiva e cosciente alla società contemporanea, di mantenersi informati e aggiornati, di considerare in maniera critica i contenuti che gli vengono continuamente offerti dalla rete, di discernere con maggior giudizio tra fonti più e meno attendibili.

Naturalmente, molto dipende dalla volontà e dalla motivazione intrinseca degli alunni stessi. Uno dei problemi principali, infatti, a detta delle insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, riguarda la persistenza di certi errori che tendono a presentarsi regolarmente nonostante le continue correzioni. In questo fatto si potrebbe leggere la non piena consapevolezza, in questi alunni, dell'importanza di un uso corretto della lingua. L'insistere su questo punto dovrebbe essere accompagnato da opportune e coerenti penalizzazioni nei casi contrari. Soltanto in questo modo si può far comprendere il valore di un'espressione linguistica corretta e adeguata. La rete (quotidianamente frequentata in maniera assidua da ragazzi di tutte le età) abbonda di obbrobri linguistici: se gli alunni non imparano a riconoscerli come tali, questi rischiano di trasformarsi in modelli da seguire. È indispensabile, pertanto, persistere con costanza nelle richieste di uso accurato della lingua, soprattutto nelle situazioni comunicative più formali, com'è il caso della scuola. Abituare gli alunni a osservare con occhio critico, nelle proprie e altrui produzioni linguistiche, sia i singoli elementi sia le formazioni testuali più ampie dovrebbe essere il compito di ogni insegnante, non soltanto dell'insegnante di lingua, perché la lingua non è solamente una delle materie scolastiche ma è soprattutto e prima di tutto il mezzo con cui ci rapportiamo con gli altri e con il mondo. Lo strumento con cui ci presentiamo in qualsiasi situazione quotidiana, con cui affrontiamo tutti i contesti personali e professionali.

Il passo successivo, che scaturisce dalla presente ricerca, sarà la creazione di un corpus di apprendenti a partire dai materiali raccolti. Quest'ultimo potrà servire a insegnanti e ricercatori nelle loro attività di studio e di esplorazione della produzione scritta in italiano da alunni dell'istro-quarnerino. Potrà essere usato come punto di partenza per ricerche più specifiche e approfondite di certi fenomeni particolari, e spunto per avviare studi mirati alla descrizione minuta della lingua, orale e scritta, usata nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana e all'indicazione di approcci e interventi didattici focalizzati su quelle che risulteranno essere questioni più problematiche e di più difficile soluzione. Il mondo-lingua delle scuole che fanno capo alla CNI istro-quarnerina è ancora (troppo) poco esplorato, soprattutto in contesti attuali, profondamente cambiati dal punto di vista sociale, economico, etnico, linguistico, culturale rispetto a qualche decennio fa. Servono, quindi, analisi particolareggiate su quelli che sono i punti forti e i punti deboli della didattica in atto, delle competenze di base di alunni e insegnanti, sulle attività da promuovere o modificare per creare i presupposti ottimali per uno sviluppo quanto più spontaneo delle capacità espressive di tutti gli attori coinvolti.

9. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

1) AA.VV., *#Che Magie! Metodo*, Fabbri Editori, Milano, 2019.

2) AA.VV., *#Che Magie! Letture 2-3*, Fabbri Editori, Milano, 2019.

3) AA.VV., *Super Prezioso 1-3*, Raffaello Scuola, Ancona, 2019.

4) ADDAZI GIULIA, «Il gioco e la dimensione metalinguistica: riflessioni sull'insegnamento grammaticale», in: *Italiano a scuola*, V. 2, 2020, pp. 19-38. Disponibile all'indirizzo: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10846>. (3 agosto 2021)

5) Akcijski plan za provedbu ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, Poglavlje 23. Pravosuđe i temeljna prava, Zagreb, ottobre 2009. Disponibile all'indirizzo: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalneManjine//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Ustavnog%20zakona.pdf>. (15 ottobre 2020)

6) AMBROSI-RANDIĆ NEALA, «Stili attributivi motivazionali nell'apprendimento dell'italiano L1-L2», in: *Studia Polensia*, vol. 2, n. 2, Pola, 2013, pp. 75-83. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172233>. (20 agosto 2021)

7) AMBROSI-RANDIĆ NEALA, «Motivazione integrativa e strumentale nell'apprendimento dell'italiano», in: *Studia Polensia*, vol. 3, n. 3, Pola, 2014, pp. 39-50. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205973>. (20 agosto 2021)

8) Anacoluto, in: *Enciclopedia Treccani Online*, <https://www.treccani.it/enciclopedia/anacoluto/>. (23 giugno 2021)

9) Anche, in: *Treccani, Vocabolario on line*, <https://www.treccani.it/vocabolario/anche>. (21 giugno 2022)

10) ANTONELLI GIUSEPPE, *Un italiano vero. La lingua in cui viviamo*, Rizzoli, Milano, 2016a (edizione digitale).

11) ANTONELLI GIUSEPPE, «L'e-taliano tra storia e leggende», in: LUBELLO SERGIO (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2016b, pp. 11-28.

12) ANTONELLI GIUSEPPE, *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna, 2016c.

13) ANTONELLI GIUSEPPE, «L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?», in: GARAVELLI ENRICO, SUOMELA-HÄRMÄ ELINA (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua: Atti del XII Congresso SILFI (Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana), Helsinki, 18-20 giugno 2012. Volume secondo*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2014, pp. 537-556.

14) ARGENTI TREMUL ALESSANDRA, «Analisi dell'esodo dall'Istria nord-occidentale da parte della stampa ufficiale dell'epoca», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 10, 2 (22),

2000, pp. 393-410. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CLSOG85T/1809c7af-bf60-42e4-997a-99c0de9b66da/PDF>. (20 agosto 2021)

15) ARMELLINI GUIDO, «Chi insegna che cosa a chi? I modelli didattici e il mestiere dell'insegnante», in: CAMPONOVO FABIO, MORETTI ALESSANDRA (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2000. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Armellini-Chi-insegna-che-cosa-a-chi-1.pdf>. (4 agosto 2021)

16) BADURINA NATKA, «Fra gli scogli erranti dell'Adriatico. Sulle recenti polemiche intorno alla denominazione della letteratura rinascimentale in Dalmazia», in: *Le Simplegadi*, n. 5, 2007, pp. 71-78. Disponibile all'indirizzo: <https://le-simplegadi.it/article/view/1278>. (20 agosto 2021)

17) BADURINA-ŠKERK NATKA (a cura di), *Hrvatska/Italija. Stoljetne veze: povijest, književnost, likovne umjetnosti / Croazia/Italia. I rapporti nei secoli: storia, letteratura, arti figurative*, Zagreb, Društvo hrvatskih književnika, 1997.

18) BAGIOLI BIANCAROSA, DEON VALTER, «Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus», in: CARGNEL SILVIA, COLMELET FRANCA G., DEON VALTER (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp.77-97.

19) BALBONI PAOLO E., *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia, 1999.

20) BALBONI PAOLO E., *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET, DeAgostini Scuola, Novara, 2006.

21) BALBONI PAOLO E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, DeAgostini Scuola, Novara, 2008a.

22) BALBONI PAOLO E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, DeAgostini Scuola, Novara, 2008b.

23) BALENOVIĆ KATICA, KLOBUČAR EDITA, «Kulturološki dodiri hrvatskog i talijanskog jezika», in: *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, vol. LVII, n. 25, 2011, pp. 91-99. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/71626>. (20 agosto 2021)

24) Banche dati, corpora e archivi testuali, in: *Accademia della Crusca*, <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/banche-dati-corpora-e-archivi-testuali/6228>. (10 luglio 2021)

25) BARATTER PAOLA, *Guida alla grammatica valenziale*, allegato a: SAVIGLIANO CLAUDIA, *Infinito presente. Leggere – Scrivere – Comunicare – Interagire*, Garzanti Scuola, Novara, 2013. Disponibile all'indirizzo: <https://www.academia.edu/15154091/Guida_alla_grammatica_valenziale?auto=download&email_work_card=download-paper>. (3 agosto 2021)

26) BARTEZZAGHI STEFANO, *Non ne ho la più squallida idea. Frasi matte da legare*, Mondadori, Milano, 2006.

27) BAUMAN ZYGMUNT, *Liquid Modernity*; traduzione di Sergio Minucci, *Modernità liquida*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2012 (edizione digitale).

28) BEACCO JEAN-CLAUDE ET AL., *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*; traduzione di Edoardo Lugarini e Silvia Minardi, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Università degli Studi di Milano – Italiano LinguaDue, 2016a (edizione online). Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261>. (30 maggio 2021)

29) BEACCO JEAN-CLAUDE ET AL., *Les dimensions linguistiques de toutes les matieres scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*; traduzione di Edoardo Lugarini, *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnati*, Consiglio d'Europa, Università degli Studi di Milano – Italiano LinguaDue, 2016b (edizione online). Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579>. (11 aprile 2021)

30) BECCARIA GIAN LUIGI, *Il mare in un imbuto. Dove va la lingua italiana,* Einaudi, Torino, 2010 (edizione digitale).

31) BECCARIA GIAN LUIGI, «Pensiero, parola, realtà», in: CARDINALE UGO (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 137-152.

32) BENUSSI BERNARDO, *L'Istria nei suoi due millenni di storia*, Collana degli Atti N. 14, Centro di ricerche storiche di Rovigno, Unione Italiana, Università Popolare di Trieste, Venezia-Rovigno, 1997. Ristampa anastatica dell'edizione di Trieste 1924 promossa dal Consiglio Regionale del Veneto. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.14-Benussi-Istria_due_millenni.pdf>. (11 aprile 2021)

33) BERRETTA MONICA, *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino 1977.

34) BERRUTO GAETANO, S*ociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci editore, Roma, 2006.

35) BERRUTO GAETANO, *Fondamenti di sociolinguistica*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010.

36) BERRUTO GAETANO, CERRUTI MASSIMO, *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET Università, Torino, 2011.

37) BEZIĆ MAJA, «Interferenze linguistiche croato-italiane nel lessico della cucina e dell'arte culinaria», in: DA RIF BIANCA MARIA (a cura di), *Atti del XIX Congresso AISSLI 2006: Civiltà italiana e geografie d'Europa*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2009, pp. 261-264.

38) BEZIĆ MAJA, «Semantička adaptacija talijanizama u splitskom govoru», in: *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, anno 28, n. 2, Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2016, pp. 39-51. Disponibile all'indirizzo: <http://fluminensia.ffri.hr/clanak?id=1487.html>. (20 agosto 2021)

39) BEZIĆ MAJA, GRANIĆ IVANA, «Prilog klasifikaciji slavizama u talijanskom jeziku», in: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, br. 10, Filozofski fakultet u Splitu, Split, 2017, pp. 83-93. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/191367>. (20 agosto 2021)

40) BIDWELL CHARLES, «Colonial Venetian and Serbo-Croatian in the Eastern Adriatic: A case study of Languages in Contact», in: *General Linguistics*, VII, 1967, pp. 13-30.

41) BLAGONI KRISTINA, «Il dialetto fiumano: evoluzione e situazione attuale di un'isola linguistica», in: MESTROVICH IRENE, SANKOVIĆ IVANČIĆ MARTINA, MAZZIERI-SANKOVIĆ GIANNA, GERBAZ GIULIANO CORINNA (a cura di), *Il dialetto fiumano. Parole e realtà*, Consiglio della minoranza nazionale italiana di Fiume/Vijeće talijanske nacionalne manjine za Grad Rijeku – Università degli Studi di Fiume, Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Italianistica/Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za talijanistiku, Fiume/Rijeka, 2020, pp. 59-72.

42) BLECICH KRISTINA, TAMARO SANDRA, «Voci di origine romanza, slava e germanica nella terminologia gastronomica e culinaria del dialetto fiumano», in: *Tabula*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, n. 13/2, 2015, pp. 61-79.
Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/158993>. (20 agosto 2021)

43) BOGLIUN DEBELJUH LOREDANA, *L'identità etnica. Gli italiani dell'area istro-quarnerina*, Etnia, V, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Trieste-Rovigno, 1994. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.5-Bogliun-Debeljuh.pdf>. (3 agosto 2021)

44) BONARIVA SIMONA, BRAMATI EMANUELA, BRAMATI LAURA, *Nati per leggere 4*, Mondadori Scuola, Milano, 2018.

45) BORGHETTI CLAUDIA, FERRARI STEFANIA, LAZZARETTI LETIZIA, PALLOTTI GABRIELE, ZANONI GRETA, «Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria», in: *Italiano a scuola*, V. 1, 2019, pp. 1-24. Disponibile all'indirizzo: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/9946>. (3 agosto 2021)

46) BORME ANTONIO, *La minoranza italiana in Istria e a Fiume. Scritti e interventi dal 1964 al 1990 in difesa della sua identità e della sua dignità civile*, Etnia, III, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare di Trieste, Centro di Ricerche Storiche – Rovigno, Trieste-Rovigno, 1992. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.3-Borme.pdf>. (3 agosto 2021)

47) BRATULIĆ VJEKOSLAV, *Pregled povijesti Istre*, Otokar Keršovani, Rijeka, 1954.

48) BRKIĆ BAKARIĆ MARIJA, LALLI PAĆELAT IVANA, «Parallel Corpus of Croatian-Italian Administrative Texts», in: TEMNIKOVA IRINA, ORĂSAN CONSTANTIN, CORPAS PASTOR GLORIA, MITKOV RUSLAN (a cura di), *Proceedings of the 2nd Workshop on Human-Informed Translation and Interpreting Technology (HiT-IT 2019), Varna, Bulgaria, September 5 – 6*, 2019, pp. 11-18. Disponibile all'indirizzo: <http://rgcl.wlv.ac.uk/wp-content/uploads/2019/11/HiT-IT2019-proceedings.pdf>. (20 agosto 2021)

49) BRUSCO SIMONA, LUCISANO PIETRO, SALERNI ANNA, SPOSETTI PATRIZIA, «Le scritture degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale», in: COLOMBO ADRIANO, PALLOTTI GABRIELE (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 147-165.

50) BUDICIN MARINO, «Delle fonti edite e della produzione storiografica sull'Istria ex veneta», in: MILANI KRULJAC NELIDA, ZAINA ELISA (a cura di), *la battana – numero speciale 5: Moderno veneziano*, EDIT, Fiume-Rijeka, 1998, pp. 29-37.

51) BURŠIĆ GIUDICI BARBARA, «Terminologia agricola di Sissano», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXI, n. 116, EDIT, Fiume, 1995, pp. 86-92.

52) CALVINO ITALO, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano, 2010.

53) CARDINALE UGO (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, 2011.

54) CASADEI FEDERICA, «La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario», in: *Italiano a scuola*, V. 3, 2021, pp. 39-66. Disponibile all'indirizzo: <https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12932>. (3 agosto 2021)

55) CATTANA ANNA, NESCI MARIA TERESA, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004.

56) Centro di ricerca del patrimonio linguistico e culturale dell'Istria, <https://fitiks.unipu.hr/fitiks/znanost_i_istrazivanja/centar_za_istrazivanje_jezicne_i_kulturne_bastine_istre>. (24 agosto 2021)

57) CHOMSKY NOAM, *Language and Mind. Third Edition*, traduzione di Armando De Palma, *Il linguaggio e la mente*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011 (edizione digitale).

58) CIGNETTI LUCA, FORNARA SIMONE, *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci editore, Roma, 2014.

59) COGNIGNI EDITH, *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, EdiETS, Pisa, 2020.

60) COLOMBO ADRIANO, «Quando gli errori insegnano», in: *Insegnare*, II, n. 6, CIDI, Roma, 1986, pp. 25-32 (online: 1-8). Disponibile all'indirizzo: <http://www.adrianocolombo.it/scrittura/scrittura01.pdf>. (12 febbraio 2018)

61) COLOMBO ADRIANO, «Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi», in: COLOMBO ADRIANO (a cura di), *I pro e i contro*, Quaderni del Giscel n. 11, La Nuova Italia, Firenze, 1992. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Il-testo-argomentativo-Presupposti-pedagogici-e-modelli-di-analisi.pdf>. (7 luglio 2021)

62) COLOMBO ADRIANO, «Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura», in: GUERRIERO ANNA ROSA (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curricolo-di-scrittura.pdf>. (7 luglio 2021)

63) COLOMBO ADRIANO, «"Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche», in: FAVILLA MARIA ELENA, NUZZO ELENA (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, studi AItLA 2, Milano, 2015, pp. 213-230.

64) COLOMBO ADRIANO, PALLOTTI GABRIELE (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014.

65) COLOMBO ADRIANO, GRAFFI GIORGIO, *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci editore, Roma, 2017.

66) CORDER STEPHEN PIT, «The Significance of Learner's Errors», in: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, 1967, pp. 161-170.

67) CORNO DARIO, «Alcuni aspetti della ricerca sulla composizione scritta rilevanti per l'attività didattica», in: MANDELLI FIORETTA, ROVIDA LETIZIA (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1997. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Dario-Corno-Alcuni-aspetti-della-ricerca-sulla-composizione-scritta.pdf>. (31 luglio 2021)

68) CORNO DARIO, «La tastiera e il calamaio. Insegnare a scrivere in un curriculum quinquennale», in: CARDINALE UGO (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 357-374.

69) CORNOLDI CESARE, MENEGHETTI CHIARA, MOÈ ANGELICA, ZAMPERLIN CLAUDIA, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2018.

70) Corpus BADIP. *Banca dati dell'italiano parlato*, <http://badip.uni-graz.at/it/>. (8 luglio 2021)

71) Corpus KIParla, <http://kiparla.it/>. (8 luglio 2021)

72) Corpus Laico, <https://sites.google.com/site/corpuslaico/>. (9 luglio 2021)

73) Corpus Paisà. Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati, <http://www.corpusitaliano.it/it/index.html>. (8 luglio 2021)

74) Corpus Valico, <http://www.valico.org/>. (9 luglio 2021)

75) Corpus Vinca, <http://www.valico.org/vinca.html>. (9 luglio 2021)

76) CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

77) CORTELAZZO MANLIO, «Gli slavismi nel veneto», in: *Est Europa*, 1, 1984, pp. 67-78.

78) COSTE DANIEL (ed.), CAVALLI MARISA, CRIȘAN ALEXANDRU, VAN DE VEN PIET-HEIN, *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, traduzione italiana: Calò Rosa, Ferreri Silvana, Consiglio d'Europa, Sette città, Viterbo, 2009. Disponibile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/16805a31e6>. (9 luglio 2021)

79) COTTONE CARMELO, *Storia della scuola in Istria da Augusto a Mussolini*, Scuola Tip. Edit. V. Focardi, Capodistria, 1938.

80) CREVATIN FRANCO, «Per una storia della venetizzazione linguistica dell'Istria: prospettive metodologiche per una sociolinguistica diacronica», in: *Studi neolatini e volgari, fondati da Silvio Pelegrini*, vol. XXIII, I975, pp. 59-100.

81) CRLJENKO BRANIMIR, «Starost hrvatsko-romanskih jezičnih dodira na tlu Istre», in: *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6-7, anno 2, n. 4-5, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb, 1993, pp. 707-721.

82) CRLJENKO BRANIMIR, *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri u Istri: elementi hrvatskog jezika u istroromanskom govoru Talijana Rovinja i Bala*, Naša sloga, Pazin, 1997.

83) CRONIA ARTURO, «Elementi latino-italiani nel lessico di un dialetto čakavo», in: *L'Italia dialettale*, VI, Pisa, 1930, pp. 95-124.

84) *Curricolo della disciplina Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola media superiore per le scuole nella lingua e nella scrittura della minoranza nazionale italiana (Modello A)*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019. Disponibile all'indirizzo: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnih%20predmeta%20Talijanski%20jezik%20za%20osnovnu%20skolu%20i%20Talijanski%20jezik%20i%20knjizevnost%20za%20srednju%20skolu-model%20A.pdf>. (30 maggio 2021)

85) ČALE FRANO, «Una bella ragusea nel teatro di Carlo Goldoni», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik I. Međunarodnog skupa / Lingue e culture in contatto. Atti del 1º Convegno internazionale, Pula / Pola, 14-15.IV.1988.*, Sveučilište „V. Bakarić" u Rijeci – Pedagoški fakultet u Rijeci / Università degli studi "V. Bakarić" di Fiume – Facoltà di pedagogia di Fiume / OOUR Znanstveno-nastavna djelatnost, Pula – OBLA per l'attività scientifico-didattica, Pula-Pola, 1989, pp. 309-315.

86) ČOK LUCIJA, «L'italiano e le lingue comunitarie in prospettiva interculturale. Applicazione di una ricerca»; in: ŠURAN FULVIO, DEGHENGHI OLUJIĆ ELIS, SCOTTI JURIĆ RITA (a cura di), *Atti del convegno Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Edizione DSLI, Pola, 2010, pp. 41-52.

87) ČOP MILIVOJ, *Riječko školstvo (1848-1918)*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 1988.

88) D'ACHILLE PAOLO, «Norma linguistica», in: *Enciclopedia dell'Italiano Treccani* (online), 2011: <http://www.treccani.it/enciclopedia/norma-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>. (11 febbraio 2018)

89) D'ALESSIO VANNI, «Politika obrazovanja i nacionalno pitanje u socijalističkoj Jugoslaviji: škole s talijanskim nastavnim jezikom u Istri i Rijeci», in: *Časopis za suvremenu povijest*, vol. 49, n. 2, Hrvatski institut za povijest, Zagreb, 2017, pp. 219-241. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/186890>. (20 agosto 2021)

90) D'ANNUNZIO BARBARA, SERRAGIOTTO GRAZIANO, *La valutazione e l'analisi dell'errore*, modulo online in www.unive.it/itals per i corsi FILIM, Università Ca' Foscari di Venezia. Disponibile all'indirizzo: <http://icgaggio.gov.it/wp-content/uploads/2014/01/VALUTAZIONE-E-ANALISI-DELLERRORE.pdf>. (12 febbraio 2018)

91) DAL NEGRO SILVIA, GUERINI FEDERICA, *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne editrice, Roma, 2007.

92) DARDANO MAURIZIO, TRIFONE PIETRO, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Terza edizione, Zanichelli, Bologna, 1995.

93) DAROVEC DARKO, *Rassegna di storia istriana*, Biblioteca Annales 5, Società storica del Litorale, Primorske novice, Casa editrice Lipa, Capodistria, 1993.

94) DE BENEDETTI ANDREA, *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2009.

95) DE BENEDETTI ANDREA, *La situazione è grammatica. Perché facciamo errori. Perché è normale farli*, Einaudi, Torino, 2015 (edizione digitale).

96) DE MAURO TULLIO, «L'italiano per capire e per studiare (relazione introduttiva)», in: COLOMBO ADRIANO, GABRIELE PALLOTTI (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 19-28.

97) DE MAURO TULLIO, *L'educazione linguistica democratica*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2018 (edizione digitale).

98) DE SANTIS CRISTIANA, GATTA FRANCESCA, «Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine» in: ACCADEMIA DELLA CRUSCA (a cura di), *Studi di grammatica italiana. Volume XXXI-XXXII*, Le Lettere, Firenze, 2013-2013, pp. 411-441. Disponibile all'indirizzo: <https://www.academia.edu/12406471/Notizie_dalla_scuola_Le_competenze_testuali_e_grammaticali_degli_studenti_madrelingua_italiani_alluscita_dalla_scuola_secondaria._Risultati_di_unindagine>. (22 giugno 2022)

99) DEANOVIĆ MIRKO, «Voci slave nell'istrioto», in: *Ricerche slavistiche*, III, 1954, pp. 51-68.

100) DEANOVIĆ MIRKO, «Stratificazione lessicale sulle coste orientali dell'Adriatico», in: *Bollettino dell'Atlante linguistico Mediterraneo*, n. 8-9, 1966-1967, pp. 167-171.

101) DEMARTINI SILVIA, FORNARA SIMONE (a cura di), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Carocci, Roma, 2013.

102) DEMARTINI SILVIA, «Assaggi di scrittura giovanile. Criticità linguistiche fra tradizione e innovazione in esercitazioni di studenti», in: CORNO DARIO (a cura di), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*, Edizioni Mercurio, Vercelli, 2010, pp. 207-230.

103) DEŽELJIN VESNA, «La comunità italofona della Slavonia occidentale: un caso estremo di contatto interlinguistico», in: CONSANI CARLO (a cura di), *Contatto interlinguistico fra presente e passato*, LED, Milano, 2015, pp. 421-441.

104) DEŽELJIN VESNA, FINCO FRANCO, «Insegnare l'italiano a studenti croati: sistema temporale e aspetto verbale (imperfetto e passato prossimo)», in: *Italiano LinguaDue*, online, V. 12, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2020, pp. 282-298. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15073/13953>. (20 agosto 2021)

105) DOTA MICHELA, «L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso», in *Italiano LinguaDue*, online, V. 5, N. 1, Università degli Studi di Milano, 2013,

pp. 29-96. Disponibile all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3121>. (12 febbraio 2018)

106) DUKOVSKI DARKO, *Istra. Kratka povijest dugoga trajanja: od prvih naseobina do danas*, Istarski ogranak Društva hrvatskih književnika, Pula, 2004.

107) DULAY HEIDI, BURT MARINA, KRASHEN STEPHEN, *Language Two*, Oxford University Press, New York-Oxford, 1982.

108) Enclitico, in: *Treccani, Vocabolario on line*,
<https://www.treccani.it/vocabolario/enclitico>. (19 giugno 2022)

109) FERRABOSCHI LUCIANA, MEINI NADIA, *Recupero in ortografia. Esercizi per il controllo consapevole dell'errore*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 1995.

110) FERRARI STEFANIA, BURZONI GIULIA, «Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui», in: *Italiano LinguaDue*, online, V. 10, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2018, pp. 308-327. Disponibile all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11312/10696>. (22 giugno 2022)

111) FERRERI SILVANA (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderno del GISCEL, 2019. Disponibile all'indirizzo:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/09/Non-uno-di-meno-Strategie-didattiche-per-leggere-e-comprendere.pdf>. (22 luglio 2021)

112) FILIPI GORAN, «Alcuni aspetti diacronici del bilinguismo», in: *Scuola nostra*, 19, EDIT, Fiume, 1987, pp. 171-179.

113) FILIPI GORAN, «Situazione linguistica istro-quarnerina», in: *Quaderni*, Volume IX, Centro di Ricerche Storiche – Rovigno, Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume, Rovigno, 1988-1989, pp. 154-163. Disponibile all'indirizzo:
<https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/02/Goran-Filipi-Situazione-linguistica-istro-quarnerina.pdf>. (22 luglio 2021)

114) FILIPI GORAN, «Koinè istriana», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik I. Međunarodnog skupa / Lingue e culture in contatto. Atti del 1º Convegno internazionale, Pula / Pola, 14-15.IV.1988.*, Sveučilište „V. Bakarić" u Rijeci – Pedagoški fakultet u Rijeci / Università degli studi "V. Bakarić" di Fiume – Facoltà di pedagogia di Fiume / OOUR Znanstveno-nastavna djelatnost, Pula – OBLA per l'attività scientifico-didattica, Pula-Pola, 1989, pp. 156-160.

115) FILIPI GORAN, «Istarska ornitonimija – stratifikacija nazivlja», in: *Folia onomastica Croatica*, n. 3, 1994, pp. 37-48. Disponibile all'indirizzo:
<https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=233946>. (20 agosto 2021)

116) FILIPI GORAN, *Istrorumunjski lingvistički atlas / Atlasul Lingvistic Istroroman / Atlante Linguistico Istrorumeno*, Znanstvena udruga Mediteran Pula, Pula, 2002.

117) FILIPI GORAN, «Come comunicano gli istriani: è possibile una koinè assoluta in un ambiente così multiculturale, multilingue e multietnico?», in: GARGALLO GIL JOSÉ

ENRIQUE, VULETIĆ NIKOLA (a cura di), *Mare Loquens. Études d'étymologie et de géolinguistique romanes à la mémoire de Vojmir Vinja (1921-2007)*, Sveučilište u Zadru, Zadar, 2013, pp. 363-375.

118) FILIPI GORAN, «Entomonimi istromletačkog podrijetla u labinskoj i funtanskoj cakavici», in: PEŠA MATRACKI IVICA, LJUBIČIĆ MASLINA, ŽUPANOVIĆ FILIPIN NADA, KOVAČIĆ VINKO (a cura di), *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Žarka Muljačića (1922. - 2009.)*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF-press, Zagreb, 2014, pp. 199-206.

119) FILIPI GORAN, BURŠIĆ GIUDICI BARBARA, *Istromletački lingvistički atlas / Atlante linguistico istroveneto / Istrobeneški lingvistični atlas*, Dominović, Zagreb, 2012.

120) FILIPI GORAN, BURŠIĆ GIUDICI BARBARA, *Istriotski lingvistički atlas / Atlante linguistico istrioto / Istriotski lingvistični atlas (drugo, popravljeno i dopunjeno izdanje / seconda edizione riveduta e ampliata / druga, dopolnjena in popravljena izdaja)*, Znanstvena udruga Mediteran Pula, Pula, 2017.

121) FILIPOVIĆ RUDOLF, «Contrastive Analysis of Serbo-Croatian and English. Theory and Practice», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, n. 23, 1967, pp. 5-27.

122) FILIPOVIĆ RUDOLF, «Zašto kontrastivna analiza?», in: *Živi jezici*, X, n. 1-4, Beograd, 1968, pp. 1-5.

123) FILIPOVIĆ RUDOLF, «Pedagoška primjena kontrastivne analize», in: *Pedagoški rad*, anno XXIV, n. 3-4, Zagreb, 1969, pp. 138-145.

124) FILIPOVIĆ RUDOLF, *Kontakti jezika u teoriji i praksi: prinosi metodici nastave živih stranih jezika*, Školska knjiga, Zagreb, 1971.

125) FILIPOVIĆ RUDOLF (a cura di), «Studi contrastivi serbocroato-italiani», in: *Petojezični kontrastivni projekt*, Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1978.

126) FILIPOVIĆ RUDOLF, *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Jugoslavenska akademija – Školska knjiga, Zagreb, 1986.

127) FIORENTINO GIULIANA, «Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea», in: *Cuadernos de Filología Italiana*, V. 22, Università Complutense de Madrid, 2015, pp. 263-284. Disponibile all'indirizzo: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961/47298>. (22 giugno 2022)

128) FIORENTINO GIULIANA, «Scrittura liquida e grammatica essenziale», in: CARDINALE UGO (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 219-241.

129) FIORENTINO GIULIANA, «Che polivalente», in: Enciclopedia dell'Italiano Treccani (online), 2010: <https://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/>. (19 giugno 2022)

130) FLOWERDEW LYNNE, *Corpora and language education*, Palgrave MacMillan, Hampshire, 2012.

131) FOLENA GIANFRANCO, «Introduzione al veneziano "de là da mar"», in: *Bollettino dell'Atlante Linguistico Mediterraneo*, 10-12, 1968-1970, pp. 331-376.

132) FORNARA SIMONE, «Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso», in: CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 377-388.

133) FORNARA SIMONE, «Capire e migliorare la costruzione del testo con l'aiuto delle ICT», in: COLOMBO ADRIANO, GABRIELE PALLOTTI (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 337-349.

134) FORNASIERO SERENA, TAMIOZZO GOLDMANN SILVANA, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, il Mulino, Bologna, 2013.

135) FREDDI MARIA, *Linguistica dei corpora*, Carocci editore, Roma, 2014.

136) GABOLI MILENA, TENCONI GRAZIELLA, *#Che Storie 4*, Fabbri Editori, Milano, 2019.

137) GAETA LIVIO, «Accordo», in: *Enciclopedia dell'Italiano Treccani* (online), 2010: <https://www.treccani.it/enciclopedia/accordo_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/>. (22 giugno 2021)

138) GAČIĆ JASNA, «Romanski elementi u splitskom čakavskom govoru», in: *Čakavska rič: Polugodišnjak za proučavanje čakavske riječi*, vol. IX, n. 1, Književni krug Split, Split, 1979, pp. 3-54.

139) GAČIĆ JASNA, «Voci di origine latina e romanza nella terminologia gastronomica dialettale della Dalmazia», in: *Filologija*, n. 49, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 2007, pp. 51-63.

140) GARAVELLI ENRICO, SUOMELA-HÄRMÄ ELINA (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua: Atti del XII Congresso SILFI (Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana), Helsinki, 18-20 giugno 2012. Volume secondo*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2014.

141) GARCÍA OFELIA, LIN ANGEL M. Y., MAY STEPHEN (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education*, Springer, Cham, 2017.

142) Gass Susan M., Selinker Larry (a cura di), *Language transfer in language learning. Revised edition*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1994.

143) GENSINI STEFANO, VEDOVELLI MASSIMO (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, FrancoAngeli, Milano, 1982.

144) GERBAZ GIULIANO CORINNA, «Introduzione», in: MARCHIG MATEŠIĆ GIULIANA, ROCCHI RUKAVINA ILARIA, *Storia dell'istruzione media superiore italiana a Fiume dal 1945 ad oggi*, GERBAZ GIULIANO CORINNA (a cura di), Fiume, Comunità degli Italiani di Fiume, 2008, pp. 13-22.

145) GERBAZ GIULIANO CORINNA, ĐURĐULOV MAJA, «Lingua e identità nel carteggio degli intellettuali fiumani (1960-1987)», in: *Studia universitatis hereditati*, vol. 4, n. 2, 2016, pp. 49-60.
Disponibile all'indirizzo: <https://www.hippocampus.si/ISSN/2350-5443/2-2016/2350-5443.4(2)49-60.pdf>. (20 agosto 2021)

146) GERERSDORFER VERA, «Romanizmi u dubrovačkom govoru», in: *Zadarska revija*, l, XXVIII, 1979. pp. 1-21.

147) GHENO VERA, *Potere alle parole. Perché usarle meglio*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2019a (edizione digitale).

148) GHENO VERA, *Prima l'italiano. Come scrivere bene, parlare meglio e non fare brutte figure*, Newton Compton editori, Roma, 2019b (edizione digitale).

149) GIGANTE SILVINO, *Storia del comune di Fiume*, R. Bemporad & Figlio editori, Firenze, 1928.

150) GISCEL, <https://giscel.it/>. (19 maggio 2021)

151) GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>. (19 maggio 2021)

152) GISCEL VENETO, «Tra parole vuote e parole piene. La negoziabilità della preposizione nei testi», in: CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 202-218.

153) GISCEL VENETO, «Quando parlano gli insegnanti...», in: COLOMBO ADRIANO, PALLOTTI GABRIELE (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 243-255.

154) GISCEL SICILIA, «Relazioni sintattiche: le reggenze preposizionali», in: CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 231-241.

155) GISCEL SICILIA, «Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso: un'indagine nelle scuole di Palermo», in: COLOMBO ADRIANO, PALLOTTI GABRIELE (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 169-180.

156) GIURICIN EZIO E LUCIANO, *La Comunità Nazionale italiana. Storia e Istituzioni degli Italiani dell'Istria, Fiume e Dalmazia (1944-2006)*, Volume primo, Etnia, X, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare di Trieste, Rovigno, 2008. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.10-E.-e-L.-Giuricin-Vol-1-2.pdf>. (20 agosto 2021)

157) GRAMSCI ANTONIO, *Quaderni dal carcere, Volume terzo, Quaderni 12-29*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1977.

158) GRGIĆ MAROEVIĆ IVA, *Poetike prevođenja. O hrvatskim prijevodima talijanske poezije*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2009.

159) GUERRIERO ANNA ROSA, «Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura», in: GUERRIERO ANNA ROSA (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Anna-Rosa-Guerriero-Rielaborare-testi_un-approccio-procedurale-alla-scrittura.pdf>. (8 luglio 2021)

160) GUIDETTI MARIA GRAZIA, LENZI GABRIELE, STORCHI SIMONA, «Potenzialità e limiti dell'uso dei corpora linguistici per la didattica dell'italiano LS», in: *Bollettino ITALS, Supplemento alla rivista EL.LE* (online), n. 44, aprile 2012. Disponibile all'indirizzo: <https://www.itals.it/potenzialit%C3%A0-e-limiti-dell%E2%80%99uso-dei-corpora-linguistici-la-didattica-dell%E2%80%99italiano-ls>. (9 luglio 2021)

161) HALLIDAY M.A.K., *Spoken and written language*, Oxford University Press, Oxford, 1990.

162) HAYES JOHN R., FLOWER LINDA S., «Identifying the Organization of Writing Processes», in GREGG LEE W., STEINBERG ERWIN R. (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Routledge, London-New York, 2017 (edizione digitale).

163) INVALSI, *Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, 2012. Disponibile all'indirizzo: <https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf>. (22 giugno 2022)

164) IVETIC EGIDIO (a cura di), *Istria nel tempo. Manuale di storia regionale dell'Istria con riferimenti alla città di Fiume*, Collana degli Atti N. 26, Centro di ricerche storiche, Rovigno, 2006. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.26-Istria-nel-tempo.pdf>. (20 agosto 2021)

165) IVETIC EGIDIO, «Per una periodizzazione della storia dell'Adriatico orientale», in: *Atti*, vol. XXXVII, Centro di ricerche storiche, Rovigno, 2007, pp. 161-180. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/02/Egidio-Ivetic-Per-una-periodizzazione-della-storia-dell-adriatico-orientale.pdf>. (20 agosto 2021)

166) IVETIC EGIDIO, *Adriatico orientale. Atlante storico di un litorale mediterraneo*, Collana degli Atti N. 37, Centro di ricerche storiche, Rovigno, 2014. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.37-Ivetic-Adriatico-Orientale.pdf>. (20 agosto 2021)

167) IVETIC EGIDIO, «La dimensione culturale plurilingue nell'Adriatico orientale (secoli XI-XV)», in: LORI SANFILIPPO ISA, PINTO GIULIANO (a cura di), *Comunicare nel medioevo. La conoscenza e l'uso delle lingue nei secoli XII-XV. Atti del convegno di studio svoltosi in occasione della XXV edizione del Premio internazionale Ascoli Piceno (Ascoli Piceno, Palazzo dei Capitani, 28-30 novembre 2013)*, Istituto storico italiano per il medio evo, Roma, 2015, pp. 163-179.

168) JAMES CARL, *Contrastive Analysis*, Longman, Harlow Essex, 1980.

169) JAMES CARL, *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, Routledge; Taylor & Francis Group, London – New York, 2013.

170) JARVIS SCOTT, PAVLENKO ANETA, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York-London, 2008.

171) JENS-EBERHARD JAHN, «Pedagogia interculturale», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXII, n. 118, EDIT, Fiume, 1995, pp. 92-105.

172) JENS-EBERHARD JAHN, «Lingue in contatto e plurilinguismo in Istria. La situazione etnolinguistica del gruppo nazionale italiano», in: *Ricerche sociali*, n. 8-9, Centro Ricerche Storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Trieste-Rovigno, 1998-1999, pp. 135-181. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/Jahn-Jens-Eberhard-Lingue-in-contatto-e-plurilinguismo-in-Istria-la-situazione-etnolinguistica-del-gruppo-nazionale-italiano.pdf>. (20 agosto 2021)

173) JERNEJ JOSIP, *Fonetica dell'italiano moderno con riferimento alla pronunzia e alla grafia del croato o serbo*, ed. ridotta, Stručni odsjek N.S.O.-e Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1948, pp. 1-61.

174) JERNEJ JOSIP, «Sugli italianismi penetrati nel serbo-croato negli ultimi cento anni», in: *Studia Romanica*, 1, 1956, pp. 54-82.

175) JERNEJ JOSIP, «Neprevedive (gramatičke) riječi kao poseban tip jezične interferencije», in: *Suvremena lingvistika*, 4, Zagreb, 1967, pp. 115-122.

176) JERNEJ JOSIP, «Interferenze linguistiche sulle coste orientali del bacino adriatico», in: *Bollettino dell'atlante linguistico mediterraneo*, X-XII, 1968-1970, pp. 49-55.

177) JERNEJ JOSIP, «Introduzione allo studio contrastivo dell'italiano e del serbocroato», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, Zagreb, n. 33-34-35-36, 1972, pp. 573-578.

178) JERNEJ JOSIP, «Fraseologia in chiave contrastiva (con esemplificazione italiana, serbocroata e tedesca)», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 23, Zagreb, 1978, pp. 349-362.

179) JERNEJ JOSIP, «Considerazioni sui contatti culturali e linguistici nel bacino adriatico (Con speciale riguardo ai calchi fraseologici)», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik I. Međunarodnog skupa / Lingue e culture in contatto. Atti del 1º Convegno internazionale, Pula / Pola, 14-15.IV.1988.*, Sveučilište „V. Bakarić" u Rijeci – Pedagoški fakultet u Rijeci / Università degli studi "V. Bakarić" di Fiume – Facoltà di pedagogia di Fiume / OOUR Znanstveno-nastavna djelatnost, Pula – OBLA per l'attività scientifico-didattica, Pula-Pola, 1989, pp. 64-68.

180) JERNEJ JOSIP, «Linguistica pragmatica e studi contrastivi», in: *Linguistica*, XXXI, Ljubljana, 1991, pp. 49-59.

181) JERNEJ JOSIP, «Intorno all'italiano come L2 (e problemi connessi nella regione istro-quarnerina)», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik radova. II. Međunarodni skup / Lingue e culture in contatto. Atti. II Convegno internazionale, Pula / Pola, 11-12.10.1990*, Sveučilište u Rijeci – Università degli studi di Fiume, Pedagoški fakultet u Puli – Facoltà di pedagogia di Pola, Pula-Pola, 1995, pp. 119-121.

182) JEROLIMOV IVANA, «Analiza frazema sa somatizmom *bocca* u talijansko–hrvatskom dvojezičnom rječniku», in: *Filologija*, n. 36–37, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 2001a, pp. 247–261. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/173201>. (20 agosto 2021)

183) JEROLIMOV IVANA, «Frazemi sa somatskom sastavnicom na primjeru talijansko–hrvatske frazeologije», in: *Suvremena lingvistika*, vol. 51–52, n. 1-2, Zagreb, 2001b, pp. 87–100. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/16357>. (20 agosto 2021)

184) JORDAN KRISTINA, BLAGONI ROBERT, «Contrastive Croatian-Italian phraseology with the somatism *eye*: cultural implications», in: *Tabula: časopis Filozofskog fakulteta*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, n. 13/2, 2015, pp. 51-60. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/158990>. (20 agosto 2021)

185) KLINGER WILLIAM, MAZZIERI SILVANA, *L'istruzione italiana a Fiume, Vol. I*, SANKOVIĆ IVANČIĆ MARTINA (a cura di), Comunità degli Italiani di Fiume, Fiume, 2021.

186) KOBLER GIOVANNI, *Memorie per la storia della liburnica città di Fiume, Volume primo*, Stabilimento Tipo-litografico Fiumano di Emidio Mohovich, Fiume, 1896.

187) KOBLER GIOVANNI, *Memorie per la storia della liburnica città di Fiume, Volume secondo*, Stabilimento Tipo-litografico Fiumano di Emidio Mohovich, Fiume, 1896.

188) KOBLER GIOVANNI, *Memorie per la storia della liburnica città di Fiume, Volume terzo*, Stabilimento Tipo-litografico Fiumano di Emidio Mohovich, Fiume, 1896.

189) KRAMSCH CLAIRE, «The cultural component of language teaching», in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 1(2), 1996.

190) KRASHEN STEPHEN, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press Inc., 1981; edizione digitale, 2002.

191) KRASHEN STEPHEN, *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Inc., 1982; edizione digitale, 2009.

192) KRASHEN STEPHEN, *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*, Cambridge University Press, Mexico City, 2013.

193) KROLL JUDITH F., DE GROOT ANNETTE M.B. (a cura di), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, Oxford, 2005.

194) LALLI PAĆELAT IVANA, «L'italiano adattato all'amministrazione croata: problemi e prospettive del bilinguismo amministrativo nella Regione Istriana», in: *Italica Belgradensia*, 1, Beograd, 2013, pp. 148-161.

195) LALLI PAĆELAT IVANA, «Priprema usporedivih korpusa za usporedbu», in: ERJAVEC TOMAŽ, FIŠER DARJA, Zbornik konference *Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika* / Proceedings of the Conference on *Language Technologies & Digital Humanities*, Institut "Jožef Stefan" Ljubljana, Oddelek za prevajalstvo, Ljubljana, 2016, pp. 111-120. Disponibile all'indirizzo: <http://nl.ijs.si/isjt16/JTDH-2016-Proceedings.pdf>. (20 agosto 2021)

196) LALLI PAĆELAT IVANA, «Gli strumenti di traduzione e le risorse linguistiche nelle traduzioni dal croato all'italiano e dall'italiano al croato», in: *Studia Polensia*, vol. 7, n. 1, Pola, 2018, pp. 5-28. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/216312>. (20 agosto 2021)

197) LALLI PAĆELAT IVANA, BRKIĆ BAKARIĆ MARIJA, MATTICCHIO ISABELLA, «Službena dvojezičnost u Istarskoj županiji: stanje i perspektive», in: *Rasprave Instituta za hrvatski*

jezik i jezikoslovlje, vol. 46, n. 2, 2020, pp. 351-373. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=356603>. (20 agosto 2021)

198) LALLI PAĆELAT IVANA, BRKIĆ BAKARIĆ MARIJA, VIČIĆ JERNEJ, MATTICCHIO ISABELLA, GRČIĆ SIMEUNOVIĆ LARISA, KOVAČIĆ VINKO, PAOLUCCI SANDRO, LENASSI NIVES, «Službena dvojezičnost u slovenskoj i hrvatskoj Istri: primjer prevođenja administrativnih tekstova», in: MATEŠIĆ MIHAELA, NIGOEVIĆ MAGDALENA (a cura di), *Značenje u jeziku – od individualnoga do kolektivnoga / Meaning in language – from individual to collective*. Knjiga sažetaka / Book of Abstracts, Srednja Europa – Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 2019, p. 53.

199) LALLI PAĆELAT IVANA, ŠTOKOVAC TARITA, «La competenza interculturale degli studenti di lingua e cultura italiana: il ruolo del contesto di appartenenza», in: SCOTTI JURIĆ RITA, ŠTOKOVAC TARITA (a cura di), *Studi interculturali. Interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*, Università "Juraj Dobrila" di Pola, Pola, 2011, pp. 81-109.

200) LO DUCA MARIA G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* (Nuova edizione), Carocci editore, Roma, 2013.

201) LO DUCA MARIA G., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci editore, Roma, 2017.

202) LOMBARDO-RADICE GIUSEPPE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Edizioni Remo Sandron, Firenze, 1936.

203) LORETELLI ROSAMARIA, «La galassia della parola», in: ONG WALTER J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna, 1986, pp. 7-15.

204) LUBELLO SERGIO (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2016a.

205) LUBELLO SERGIO (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, 2016b.

206) LUISE MARIA CECILIA, «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale», in: *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, 2013, pp. 525-535.

207) LJUBIČIĆ MASLINA, «O semantičkim promjenama hrvatskih posuđenica u mletačkom dijalektu», in: *Suvremena lingvistika*, 19, 1-2, Zagreb, 1993, pp. 143-153.

208) LJUBIČIĆ MASLINA, «O hrvatskoj leksičkoj komponenti u Miottovu „Vocabolario del dialetto veneto-dalmata"», in: *Folia onomastica Croatica*, 3, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 1994, pp. 93-106. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/158625>. (20 agosto 2021)

209) LJUBIČIĆ MASLINA, «Sui metaplasmi delle parole croate nel dialetto veneto», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, vol. LIV, Odsjek za romanistiku, Odsjek za talijanistiku i Odsjek za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2009, pp. 83-109. Disponibile all'indirizzo:

<https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=92243>. (20 agosto 2021)

210) LJUBIČIĆ MASLINA, *Posuđenice i lažni parovi. Hrvatski, talijanski i jezično posredovanje*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF-press, Zagreb, 2011. Disponibile all'indirizzo: <https://openbooks.ffzg.unizg.hr/index.php/FFpress/catalog/view/71/111/5932>. (20 agosto 2021)

211) LJUBIČIĆ MASLINA, SPICIJARIĆ NINA, «Pridjevi mletačkoga podrijetla: prilagođenice i izvedenice», in: SRDOČ-KONESTRA INES, VRANIĆ SILVANA (a cura di), *Međunarodni znanstveni skup Riječki filološki dani 7: zbornik radova*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 2008, pp. 849-870.

212) MAHER JOHN C., *Multilingualism. A very short introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

213) MALINAR SMILJKA, «Italiano e croato sulla costa orientale dell'Adriatico. Dai primi secoli all'Ottocento (I)», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, XLVII-XLVIII, 2002-2003, pp. 283-310. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/21019>. (20 agosto 2021)

214) MARASOVIĆ-ALUJEVIĆ MARINA, «Romanizmi u graditeljskoj terminologiji u Dalmaciji», in: *Čakavska rič*, 1/2, 1984, pp. 55–103.

215) MARAZZINI CLAUDIO, *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*, Rizzoli, Milano, 2018 (edizione digitale).

216) MARCHI CESARE, *Impariamo l'italiano*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1990.

217) MARCHIG MATEŠIĆ GIULIANA, ROCCHI RUKAVINA ILARIA, *Storia dell'istruzione media superiore italiana a Fiume dal 1945 ad oggi*, GERBAZ GIULIANO CORINNA (a cura di), Comunità degli Italiani di Fiume, Fiume, 2008.

218) MARCONI DIEGO, *La competenza lessicale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1999.

219) MARDEŠIĆ SANDRA, «Bisogna imparare l'italiano alla scuola dell'obbligo? Motivazione e atteggiamenti degli studenti riguardo allo studio dell'italiano in contesti diversi», in: ŠURAN FULVIO, DEGHENGHI OLUJIĆ ELIS, SCOTTI JURIĆ RITA (a cura di), *Atti del convegno Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Edizione DSLI, Pola, 2010a, pp. 83-90.

220) MARDEŠIĆ SANDRA, «L'apprendimento dell'italiano nelle scuole dell'obbligo croate: la motivazione e gli atteggiamenti degli studenti riguardo allo studio dell'italiano a Zagabria e in Istria, in due diversi contesti geolinguistici e culturali», in: *Rivista ITALS: didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 8, 23, 2010b, pp. 35-54.

221) MARDEŠIĆ SANDRA, «Linguaggio settoriale: uso dell'italiano nel settore turistico in Croazia», in: PEŠA MATRACKI IVICA, LJUBIČIĆ MASLINA, ŽUPANOVIĆ FILIPIN NADA, KOVAČIĆ VINKO (a cura di), *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Žarka Muljačića (1922.-2009.)*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF-press, Zagreb, 2014, pp. 457-464.

222) MARELLO CARLA, «La didattica dell'italiano», in LUBELLO SERGIO (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, 2016, pp. 686-706.

223) MARKOVIĆ IRENA, «Il lessico veneto di Zara e la sua fortunata diffusione nel ciacavo (croato)», in: ANTONELLI ROBERTO, GLESSGEN MARTIN-D., VIDESOTT PAUL (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza*, Bibliothèque de Linguistique Romane 15, Société de Linguistique Romane – Éditions de linguistique et de philologie, Strasbourg, 2018a, pp. 914-924.

224) MARKOVIĆ IRENA, «Razumijevanje motiviranosti značenja frazema u talijanskome kao inome jeziku», in: *Croatica et Slavica Iadertina*, vol. 14/1, no. 14, 2018b, pp. 101-119. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=318893>. (20 agosto 2021)

225) MARKOVIĆ IRENA, *Govori grada Zadra s rječnikom romanizama*, Hrvatska sveučilišna naklada, Sveučilište u Zadru, Zagreb-Zadar, 2019.

226) MARKOVIĆ IRENA, ŠKEVIN IVANA, «Le forme ibride slavo-romanze nelle varietà croato-ciacave», in: D'ONGHIA LUCA, TOMASIN LORENZO (a cura di), *Etimologia e storia delle parole*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2018, pp. 433-444.

227) MARTIN-JONES MARILYN, BLACKLEDGE ADRIAN, CREESE ANGELA (a cura di), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, Rutledge, London-New York, 2012.

228) MATTICCHIO ISABELLA, «Il code-switching di giovani istriani bilingui nelle chat dei social networks», in: MACALUSO FRANCESCO PAOLO (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Testi presentati in CD al XIII Congresso della SILFI, Palermo, 22-24 settembre 2014, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, 2014, pp. 111-124. Disponibile all'indirizzo: <http://www.csfls.it/silfi2014/wp-content/uploads/2014/08/Atti-SILFI-2014-Riassunti.pdf> (20 agosto 2021)

229) MATTICCHIO ISABELLA, «I media in Istria. Bilinguismo e percezione dell'accento straniero», in: SCOTTI JURIĆ RITA, POROPAT JELETIĆ NADA, MATTICCHIO ISABELLA (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*, Aracne editrice, Roma, 2016, pp. 339-352.

230) MATTICCHIO ISABELLA, SCOTTI JURIĆ RITA, «Motivazioni per l'uso della lingua madre nella classe di L2: analisi dell'interazione verbale», in: *Ricerche sociali*, n. 21, Centro di Ricerche Storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Rovigno, 2014, pp. 7-44. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/editoria/ricerche-sociali/ricerche-sociali-21/isabella-matticchio-rita-scotti-juric-motivazioni-per-l-uso-della-lingua-madre-nella-classe-di-l2-analisi-dell-interazione-verbale>. (20 agosto 2021)

231) MATTICCHIO ISABELLA, TAMARO SANDRA, «Italiano, istroveneto e istrioto. Un'indagine sugli usi delle lingue minoritarie romanze in Istria», in: MARRA ANTONIETTA, DAL NEGRO SILVIA (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi AItLA 11, Milano, 2020, pp. 183-197. Disponibile all'indirizzo:

<http://www.officinaventuno.com/public/guest/AitLA/eBookAItLA_11.pdf>. (20 agosto 2021)

232) MATVEJEVIĆ PREDRAG, *Breviario Mediterraneo*, Garzanti, Milano, 1991.

233) MAZZIERI GIANNA, *La Voce di una minoranza. Analisi della pagina culturale de "La Voce del Popolo" negli anni '50*, Editore La Rosa, Torino, 1998.

234) MAZZIERI-SANKOVIĆ GIANNA, «U dodiru zore i sutona, kulturne razmjene i prostor slobode Osvalda Ramousa», in: STOLAC DIANA (a cura di), *Riječki Filološki Dani 9*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 2014, pp. 135-144.

235) MAZZIERI-SANKOVIĆ GIANNA, ĐURĐULOV MAJA, «Intorno agli scambi epistolari di Osvaldo Ramous», in: DEPUTAZIONE DI STORIA PATRIA PER LA VENEZIA GIULIA (a cura di), *Intorno a Fiume e l'area altoadriatica*, Trieste, 2015, pp. 101-121.

236) MAZZIERI-SANKOVIĆ GIANNA, GERBAZ GIULIANO CORINNA, Un tetto di radici. *Talijanska književnost druge polovice 20. stoljeća u Rijeci*, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka 2021. Disponibile all'indirizzo: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A2674>. (2 settembre 2021)

237) MAZZIERI-SANKOVIĆ GIANNA, PERŠIĆ IVA, «Analiza udžbenika talijanskoga kao materinskog jezika u uporabi u školama talijanske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj», in *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 10, Filozofski fakultet u Splitu, Split, 2017, pp. 73-82. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=282174>. (20 agosto 2021)

238) MEISEL JÜRGEN M., *First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011.

239) MENAC ANTICA, MENAC-MIHALIĆ MIRA, «Elementi venecijanskog dijalekta u frazeologiji suvremenih bračkih čakavskih pjesnika», in: *Riječ: časopis za slavensku filologiju*, n. 3, 2, Hrvatsko filološko društvo Rijeka, Rijeka, 1997, pp. 54-58.

240) MENAC ANTICA, MENAC-MIHALIĆ MIRA, «Frazeologija splitskoga talijanskog govora», in LJUBIČIĆ MASLINA, PEŠA MATRACKI IVICA, KOVAČIĆ VINKO (a cura di), *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Josipa Jerneja (1909.-2005.)*, Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia, vol. 4, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – FF-press, Zagreb, 2012, pp. 255-267.

241) MEZZADRI MARCO, *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica*, Loescher Editore, Torino, 2015.

242) MICULIAN ANTONIO, «Storiografia e pubblicistica sull'esodo: considerazioni critiche», in: Quaderni, Volume X, Centro di Ricerche Storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Rovigno, 1990-1991, pp. 103-110. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/02/Antonio-Miculian-Storiografia-e-pubblicistica-sull-esodo-considerazioni-critiche.pdf>. (20 agosto 2021)

243) MICULIAN ANTONIO, *Cinque secoli di istruzione in lingua italiana in Istria con riferimenti particolari all'istruzione e agli istituti scolastici della città di Rovigno*, LIBERO BENUSSI (a

cura di), Scuola media superiore italiana Rovigno, Unione Italiana Fiume, Università Popolare di Trieste, Rovigno-Fiume-Trieste, 2009.

244) MILANI-KRULJAC NELIDA, «La motivazione nello studio della lingua dell'ambiente sociale (L2)», in: *Scuola Nostra*, EDIT, Fiume, n. 20, 1988a.

245) MILANI KRULJAC NELIDA, «Matrimoni misti e bilinguismo nel caso istro-quarnerino», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXV, n. 90, EDIT, Fiume, 1988b, pp. 7-18.

246) MILANI-KRULJAC NELIDA, *La comunità italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo*, Etnia, I, Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume, Università Popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Trieste-Rovigno, 1990. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.1-Milani-Kruljac.pdf>. (20 agosto 2021)

247) MILANI KRULJAC NELIDA, «La scuola dei misti», in: MILANI KRULJAC NELIDA, ORBANIĆ SRĐA (a cura di), *la battana – numero speciale 1: Identità-Alterità*, EDIT, Fiume-Rijeka, 1995a, pp. 153-163.

248) MILANI KRULJAC NELIDA, «Integrazione infantile fra due lingue/culture», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik radova. II. Međunarodni skup / Lingue e culture in contatto. Atti. II Convegno internazionale, Pula / Pola, 11-12.10.1990*, Sveučilište u Rijeci – Università degli studi di Fiume, Pedagoški fakultet u Puli – Facoltà di pedagogia di Pola, Pula-Pola, 1995, pp. 145-151.

249) MILANI KRULJAC NELIDA, «La lingua che parliamo: ibridazione e scadimento. La favella slavizzata», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXIX, n. 144, EDIT, Fiume, 2002, pp. 7-24.

250) MILANI-KRULJAC NELIDA (a cura di), *L'italiano fra i giovani dell'istro-quarnerino*, Pietas Julia – EDIT, Pola-Fiume, 2003.

251) MILANI KRULJAC NELIDA, ORBANIĆ SRĐA, «Italofonia nel triangolo istro-quarnerino», in: PADOAN GIORGIO, BERNARDI ULDERICO (a cura di), *Il Gruppo Nazionale Italiano in Istria e a Fiume oggi. Una cultura per l'Europa*, Longo Editore, Ravenna, 1991, pp. 79-100.

252) MILAT JOSIP, *Osnove metodologije istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.

253) MINARDI SILVIA, «Apprendere e Insegnare le lingue nella scuola di oggi», in: CERVINI CRISTIANA (a cura di), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni (4), Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), Bologna, 2016, pp. 154-170.

254) MOČINIĆ ANDREA, AMBROSI-RANDIĆ NEALA, «Abilità metalinguistiche negli alunni bilingui e monolingui», in: *Studia Polensia*, vol. 1, n. 1, Pola, 2012, pp. 31-43. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172399>. (20 agosto 2021)

255) MOČINIĆ SNJEŽANA NEVIA, «Contenuti culturali specifici nei libri di testo per la minoranza italiana in Croazia», in: *Percorsi didattici*, n. 4, EDIT – Unione Italiana, Fiume, 2005, pp. 37-76.

256) MONICA LUCIANO, «Con chi e quando parlo italiano? Rispondono gli alunni delle scuole elementari dell'Istria e di Fiume», in: *Ricerche sociali*, n. 2, Centro Ricerche Storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Rovigno, 1990-1991, pp. 29-36. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/Luciano-Monica-Con-chi-e-quando-parlo-italiano-rispondono-gli-alunni-delle-scuole-elementari-dell-Istria-e-di-Fiume.pdf>. (20 agosto 2021)

257) MONICA LUCIANO, *La scuola italiana in Jugoslavia. Storia, attualità e prospettive*, Etnia, II, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare di Trieste, Centro Ricerche Storiche – Rovigno, Trieste-Rovigno, 1991. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.2-Monica.pdf>. (20 agosto 2021)

258) MOSCARDA MIRKOVIĆ ELIANA, POROPAT JELETIĆ NADA, «Dialetti in contatto nella Regione Istriana. Metodi d'indagine per un Archivio della memoria linguistica e culturale dell'Istria», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 65, Zagreb, 2020, pp. 437-444. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/260810>. (20 agosto 2021)

259) MORONI MARCO, «Adriatico. Alla ricerca dell'unità perduta», in: PONGETTI CARLO (a cura di), *La Macroregione Adriatico-Ionica. Valori culturali e dinamiche territoriali tra le due sponde dell'Adriatico*, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, anno XX, n. 187, settembre 2015, Unitre Tolentino, Ancona, pp. 49-67.

260) MORTARA GARAVELLI BICE, *Prontuario di punteggiatura*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2015 (edizione digitale).

261) MULJAČIĆ, ŽARKO, «Scambi lessicali tra l'Italia meridionale e la Croazia», in: *Abruzzo*, 8, l, 1970, pp. 45-55.

262) MULJAČIĆ ŽARKO, «Sui veri e sui presunti romanismi del serbo-croato», in: *Die Welt der Slaven*, XVI, 1, 1971, pp. 42-46.

263) MULJAČIĆ ŽARKO, «Gli pseudoromanismi del croato come pietra d'inciampo nell'insegnamento dell'italiano», in: PETRONIO GIUSEPPE (a cura di), *La traduzione. Saggi e studi*, Ed. LINT, Trieste, 1973a, pp. 295-302.

264) MULJAČIĆ ŽARKO, «Problemi della simbiosi slavo-romanza nell'Adriatico», in: *Miscellanea II*, Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università di Trieste, Arti Grafiche G. Fulvio, Udine, 1973b, pp. 21-39.

265) MULJAČIĆ ŽARKO, «O dvjema vrstama hrvatskih „pseudoromanizama"», in: *Filologija*, n. 40, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 2003, pp. 95-112.

266) Nacionalni kurikulum, <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125>. (26 luglio 2021)

267) NEDVEŠ MARIJA, «Repertorio linguistico istriano», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXVII, n. 135, EDIT, Fiume, 2000, pp. 92-101.

268) NEMEC GLORIA, *Nascita di una minoranza. Istria 1947-1965: storia e memoria degli italiani rimasti nell'area istro-quarnerina*, Etnia, vol. XIV, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Università degli Studi – Dipartimento Studi Umanistici – Trieste, Centro di Ricerche Storiche – Rovigno, Rovigno, 2012. Disponibile all'indirizzo:

<https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.14-Nemec-Nascita-Minoranza.pdf>. (20 agosto 2021)

269) NENCIONI GIOVANNI, «Risposta al quesito del Rag. Mario Masteni di Trieste sul valore del *ci* attualizzante e sulla concordanza a senso», in: *La Crusca per voi*, n. 2, aprile 1991, p. 14. Disponibile all'indirizzo: <http://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/QuesitiRisposte/1991_02/1991_2_Risposta_12.pdf> (26 giugno 2022)

270) NENCIONI GIOVANNI, «Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato», in: *Strumenti critici*, n. 29, il Mulino, Bologna, 1976, pp. 1-56. Disponibile all'indirizzo: <http://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1976/SC_1976.pdf> (2 giugno 2021)

271) NIGOEVIĆ MAGDALENA, «Adattamento e produttività degli italianismi nella varietà regionale dalmata», in: CRESTI EMANUELA (a cura di), *Atti del IX Congresso SILFI: Prospettive nello studio del lessico italiano*, Firenze University Press, Firenze, 2008, pp. 637-643.

272) NIŽIĆ ŽIVKO, *Istarske i dalmatinske teme – temi istriani e dalmati*, EDIT, Fiume, 1999.

273) NOVELLO ALBERTA, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia, 2014. Disponibile all'indirizzo: <http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/Novello_Valutazione.pdf>. (12 febbraio 2018)

274) Obrazovanje nacionalnih manjina, Ministero della Scienza e dell'Istruzione della Repubblica di Croazia: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571>. (11 aprile 2021)

275) ODLIN TERENCE, *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

276) ONDELLI STEFANO, «Usi pubblici e istituzionali dell'italiano standard in Istria. Esempi e prospettive di ricerca», in: SCOTTI JURIĆ RITA, POROPAT JELETIĆ NADA, MATTICCHIO ISABELLA (a cura di), *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*, Aracne editrice, Roma, 2016, pp. 269-282.

277) ONDELLI STEFANO, «Dominio tempo-aspettuale e distribuzione dei tempi nel testo: applicazioni didattiche», in: TAYLOR CHRISTOPHER (a cura di), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2007, pp. 59-82.

278) ONG WALTER J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna, 1986.

279) OPAŠIĆ MAJA, SPICIJARIĆ NINA, «Prilog kontrastivnoj analizi frazema sa sastavnicom boje u hrvatskoj, talijanskoj i njemačkoj frazeologiji», in: *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, anno 22, n. 1, Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci,

Rijeka, 2010, pp. 121-136. Disponibile all'indirizzo: <http://fluminensia.ffri.hr/clanak?id=143.html>. (20 agosto 2021)

280) ORTOLANO PIERLUIGI, «Analisi linguistica di tipologie di errori in elaborati scritti da studenti croati», in: GIAMMARCO MARILENA, ANTONIO SORELLA (a cura di), *Atti del IV Congresso Internazionale della Cultura Adriatica (nuova serie)*, Pescara – Split, 4-7 settembre 2007, in: *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 2, Fondazione Ernesto Giammarco, Pescara, 2007, pp. 265-281. Disponibile all'indirizzo: <https://www.fondazionernestogiammarco.it/istituto-per-gli-studi-adriatici/i-nuovi-indici/>. (20 agosto 2021)

281) *Osservare l'interlingua*, Progetto Osservare l'interlingua. Comune di Reggio Emilia e Università di Modena e Reggio Emilia, <https://interlingua.comune.re.it/>. (3 agosto 2021)

282) PALERMO MASSIMO, *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna, 2015.

283) PALLOTTI GABRIELE, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 2003.

284) PALLOTTI GABRIELE, *Interlingua e analisi degli errori*, 2005. Disponibile all'indirizzo: <http://www.salainsegnanti.it/documenti/materiale-insegnati/Interlingua%20e%20analisi%20degli%20errori%20-%20Gabriele%20Pallotti%20%20MIUR.pdf> (9 agosto 2021)

285) PARADIS MICHEL, «Introduction to Part IV. Aspects and Implications of Bilingualism», in: KROLL JUDITH F., DE GROOT ANNETTE M.B. (a cura di), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, Oxford, 2005, pp. 411-415.

286) PATOTA GIUSEPPE, *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Garzanti, Novara, 2006.

287) PAVLENKO ANETA, *The Bilingual Mind and what it tells us about language and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 2014.

288) PEDERIN IVAN, «Mjesto i uloga hrvatskog jezika u mletačkom Zadru i mletačkoj diplomaciji», in: *Jezik*, vol. 31, n. 3, Zagreb, 1983, pp. 73-79. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/204921>. (20 agosto 2021)

289) PENNAC DANIEL, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2018.

290) PERUŠKO TONE, *Knjiga o Istri*, BERTOŠA MIROSLAV, ČRNJA ZVANE (a cura di), Školska knjiga, Zagreb, 1968.

291) PISTOLESI ELENA, «Scritture digitali», in: ANTONELLI GIUSEPPE, MOTOLESE MATTEO, TOMASIN LORENZO (a cura di), *Storia dell'italiano scritto – III. – Italiano dell'uso*, Carocci editore, Roma, 2014, pp. 349-375.

292) PITACCO PATRIZIA, «A cavallo tra due secoli», in: *Italiani a Fiume. Nel Sessantesimo del Circolo Italiano di Cultura / Comunità degli Italiani 1946-2006*, Comunità degli Italiani di Fiume, Fiume, 2006, pp. 143-154.

293) PITZORNO BIANCA, *Manuale del giovane scrittore creativo*, Mondadori, Milano, 1996.

294) PLIŠKO LINA, «Romanizmi u hreljićkoj spavaćoj sobi», in: *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, anno 28, n. 2, Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2016, pp. 27-38. Disponibile all'indirizzo: <http://fluminensia.ffri.hr/clanak?id=1486.html>. (20 agosto 2021)

295) PONGETTI CARLO, «Adriatico: un ponte per l'Europa del Terzo Millennio», in: PONGETTI CARLO (a cura di), *La Macroregione Adriatico-Ionica. Valori culturali e dinamiche territoriali tra le due sponde dell'Adriatico*, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, anno XX, n. 187, settembre 2015, Unitre Tolentino, Ancona, pp. 17-47.

296) *Popis 2011. 1469 – Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku*, Državni zavod za statistiku Repubblike Hrvatske, Zagreb, 2013. Disponibile all'indirizzo: <https://web.dzs.hr/arhiva.htm>. (20 agosto 2021)

297) POROPAT NADA, «Modalità e vincoli funzionali nell'ambito della commutazione di codice: il parlato dei giovani bilingui istriani», in: *Italica Belgradensia*, 1, Beograd, 2013, pp. 161-173.

298) POROPAT JELETIĆ NADA, «Italofona dijasistemska raslojenost u hrvatskoj Istri: jezični i komunikacijski status, korpus i prestiž», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 27, 1, 2017a, pp. 191-204. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-L1IFWKEJ/936a422e-919f-46c2-b85c-b49213d7f685/PDF>. (20 agosto 2021)

299) POROPAT JELETIĆ NADA, «O hrvatsko-talijanskoj dvojezičnosti u Istri i ishodima jezične doticajnosti», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 27, 3, 2017b, pp. 629-640. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-IROU59ZA/95bd2948-8c54-499b-8aa6-e649c3a34193/PDF>. (20 agosto 2021)

300) POROPAT JELETIĆ NADA, «Dijatopijska rasprostranjenost recepcije kodnoga preključivanja u Istri», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 29, 2, 2019, pp. 259-272. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X030THV0/d8aa4cc0-66c4-470f-b819-b3b42eb47c9f/PDF>. (20 agosto 2021)

301) PRADA MASSIMO, «Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica», in: *Italiano LinguaDue*, V. 8, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2016, pp. 232-260. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185/7819>. (21 giugno 2022)

302) PRANDI MICHELE, «Insegnare la grammatica: la competenza consapevole», in: CARDINALE UGO (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 193-218.

303) PRANDI MICHELE, DE SANTIS CRISTIANA, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, DeAgostini Scuola, Novara, 2019.

304) PREBEG-VILKE MIRJANA, *Vaše dijete i jezik – materinski, drugi i strani*, Školska knjiga, Zagreb, 1991.

305) Presentazione della CNI, Unione Italiana: <http://www.unione-italiana.eu/index.php/it/chi-siamo-2>. (11 aprile 2021)

306) Proclitico, in: *Treccani, Vocabolario on line*, <https://www.treccani.it/vocabolario/proclitico>. (19 giugno 2022)

307) PROPP VLADIMIR, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966.

308) PUPO RAOUL, «Orientamenti della più recente storiografia italiana sull'esodo istriano», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 10, 20, 2000, pp. 165-170. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-EPYSLBWE/9069e9ec-ade1-4268-afc1-8bad8ce23809/PDF>. (20 agosto 2021)

309) PUŽAR ALJOŠA, «Nekoliko napomena o leksemima talijanskoga porijekla u hrvatskome standardnom jeziku», in: *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, anno 11, n. 1-2, Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 1999, pp. 173-184. Disponibile all'indirizzo: <http://fluminensia.ffri.hr/clanak?id=374.html>. (20 agosto 2021)

310) RADETICCHIO ELIO, «Bilinguismo in Istria e nel Quarnero», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXIII, n. 120, EDIT, Fiume, 1996, pp. 55-58.

311) RAKOVAC MILAN, «L'Adriatico "del sì, del da, del ja"», in: MILANI KRULJAC NELIDA, ZAINA ELISA (a cura di), *la battana – numero speciale 5: Moderno veneziano*, EDIT, Fiume-Rijeka, 1998, pp. 125-128.

312) RIVA GIUSEPPE, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, il Mulino, Bologna, 2014.

313) RODARI GIANNI, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973.

314) ROIĆ SANJA, *Hrvatsko-talijanski književni odnosi*, 9, FF press, Zagreb, 2005.

315) ROSSI FABIO, «Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2», in: *Italiano LinguaDue*, V. 12, N. 1, Università degli Studi di Milano, 2020, pp. 159-185. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>. (22 giugno 2022)

316) RUMICI GUIDO, *La scuola italiana in Istria. Organizzazione, problemi, prospettive (1945/1999)*, Edizione A.D.E.S., Udine, 1999.

317) RUMICI GUIDO, *Istria, Fiume e Dalmazia. Profilo storico*, Federazione delle Associazioni degli Esuli Istriani Fiumani e Dalmati, Trieste, 2012.

318) SABATINI FRANCESCO, «L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane», in: HOLTUS GÜNTER, RADTKE EDGAR (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1985, pp. 154-184.

319) SABATINI FRANCESCO, *Lettera sul "ritorno alla grammatica". OBIETTIVI, CONTENUTI, METODI E MEZZI*, Settembre 2014. Disponibile all'indirizzo: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>. (23 luglio 2021)

320) SABATINI FRANCESCO, *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano, 2016 (edizione digitale).

321) SABATINI FRANCESCO, CAMODECA CARMELA, DE SANTIS CRISTIANA, *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher Editore, Torino, 2014.

322) SAFTICH DARIO, «Al confine tra le culture», in: *Ricerche Sociali*, 17, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Rovigno, 2010, pp. 39-58. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/Dario-Saftich-Al-confine-tra-le-culture.pdf>. (20 agosto 2021)

323) SAFTICH DARIO, «Esodo e complessità etniche», in: *Ricerche sociali*, 19, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Rovigno, 2012a, pp. 7-20. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/Dario-Saftich-Esodo-e-complessita-etniche.pdf>. (20 agosto 2021)

324) SAFTICH DARIO, «La questione dell'uso della lingua nella letteratura della Dalmazia nel periodo rinascimentale e barocco», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 22, 2, 2012b, pp. 425-438. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CF2Y728M/6ad6ad33-5a35-4993-b8ed-d0716dd680b1/PDF>. (20 agosto 2021)

325) SARDO ROSARIA, «Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto MAT.ITA dell'Università di Catania», in: *Italiano LinguaDue*, V. 9, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2017, pp. 229-290. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9876/9348>. (22 giugno 2022)

326) SCOTTI JURIĆ RITA, «Considerazioni metodologiche sulla comunicazione orale dei giovani italofoni. Dalla lingua al linguaggio», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXIX, n. 144, EDIT, Fiume, 2002, pp. 25-29.

327) SCOTTI JURIĆ RITA, *Bilinguismo precoce: usi e funzioni linguistiche*, EDIT, Fiume, 2003.

328) SCOTTI JURIĆ RITA, «La funzione ricreativa della lingua : invenzioni ed effetti poetici nel discorso dei bambini bilingui», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 15, 1, 2005, pp. 145-156. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZOS46H1V/7dd0d392-b6fd-474e-8f32-202dc18d49c7/PDF>. (20 agosto 2021)

329) SCOTTI JURIĆ RITA, *Didattica della comunicazione in classi bilingui – teorie e contesti sociali*, EDIT, Fiume, 2008.

330) SCOTTI JURIĆ RITA, «Cosa resta dell'eredità linguistica italiana in Istria», in: *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 1-2, Fondazione Ernesto Giammarco, Pescara, 2010, pp. 374-386.
Disponibile all'indirizzo: <https://www.fondazionernestogiammarco.it/istituto-per-gli-studi-adriatici/i-nuovi-indici/>. (20 agosto 2021)

331) SCOTTI JURIĆ RITA, AMBROSI-RANDIĆ NEALA, *L'italiano L2. Indagini sulla motivazione*, Pietas Iulia, Pola, 2010.

332) SCOTTI JURIĆ RITA, LALLI PAĆELAT IVANA, «Approccio interculturale allo studio del plurilinguismo in Istria», in: PASHO SAVERINA, LAMA (NDOCI) IRENA (a cura di), *Plurilinguisme, Diversité, Citoyenneté, Shtëpia Botuese "albPAPER"*, Tirana, 2008, pp. 5-17.

333) SCOTTI JURIĆ RITA, MATTICCHIO, ISABELLA, «Intercultural pragmatics: how do monolinguals and bilinguals interact in conflict situations», in: *2nd International*

Conference and 10th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the 21st Century» (Pula, 16–23 July 2016), 2016, pp. 214-219. Disponibile all'indirizzo: <https://www.unipu.hr/uploads/media/Zbornik_radova_Sbornik_trudov.pdf#page=215>. (20 agosto 2021)

334) SCOTTI JURIĆ RITA, MATTICCHIO, ISABELLA, «Dal bilinguismo al plurilinguismo, dalla multiculturalità all'interculturalità. Essere italiani in Istria», in: *Palimpsest*, vol. 3, n. 6, 2018, pp. 45-53. Disponibile all'indirizzo: <https://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL/article/view/2584/2477>. (20 agosto 2021)

335) SCOTTI JURIĆ RITA, ŠTOKOVAC TARITA, «La scuola su misura delle classi multietniche e plurilingui: teorie linguistiche implicite», in: KADUM VLADIMIR (a cura di), *Škola po mjeri*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, 2009, pp. 233-246.

336) SCOTTI JURIĆ RITA, ŠTOKOVAC TARITA (a cura di), *Studi interculturali. Interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*, Università "Juraj Dobrila" di Pola, Pola, 2011.

337) SELINKER LARRY, «Language transfer», in: *General Linguistics*, 9 (2), 1969, pp. 67-92.

338) SELINKER LARRY, «Interlanguage», in: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, 1972, pp. 209–232.

339) SENSINI MARCELLO, *Datemi le parole. Strumenti per conoscere e usare l'italiano*, Mondadori Scuola, Milano, 2016.

340) SENSINI MARCELLO, *In forma semplice e chiara*, Mondadori Scuola, Milano, 2017.

341) SENSINI MARCELLO, *Con metodo. Teoria e pratica della lingua italiana per conseguire un'adeguata competenza comunicativa*, Mondadori Scuola, Milano, 2018.

342) SERAFINI MARIA TERESA, «Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione», in: CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 335-346.

343) SERAFINI MARIA TERESA, «Una tipologia di schemi per lo studio e la lettura», in: COLOMBO ADRIANO, PALLOTTI GABRIELE (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne editrice, Roma, 2014, pp. 111-127.

344) SERIANNI LUCA, *le Garzantine. Italiano. Grammatica. Sintassi, Dubbi*, Garzanti, Milano, 2003.

345) SERIANNI LUCA, *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna, 2007.

346) SERIANNI LUCA, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Editori Laterza, Bologna, 2010.

347) SERIANNI LUCA, «Dal testo di grammatica alla grammatica in atto», in: CORRÀ LOREDANA, PASCHETTO WALTER (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 73-96.

348) SERIANNI LUCA, *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Treccani, Roma, 2019 (edizione digitale).

349) SERIANNI LUCA, BENEDETTI GIUSEPPE, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci editore, Roma, 2015.

350) SERIANNI LUCA, DELLA VALLE VALERIA, PATOTA GIUSEPPE, *Italiano plurale. Grammatica e scrittura*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano-Torino, 2016.

351) SERIANNI LUCA, DELLA VALLE VALERIA, PATOTA GIUSEPPE, *La forza delle parole*, Pearson, Torino, 2019.

352) SIMCIC FEDERICO, *L'italiano in Istria: strutture comunicative*, Etnia, vol. XIII, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Rovigno, 2012.
Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.13-Simcic-italiano_in_istria.pdf>. (20 agosto 2021)

353) SIMONE RAFFAELE, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti Libri, Milano, 2012.

354) SIRONIĆ-BONEFAČIĆ NIVES, «Analisi degli errori nell'espressione orale dell'italiano come lingua straniera», in *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, vol. 35, Zagreb, 1990, pp. 173-181. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/121475>. (20 agosto 2021)

355) SIRONIĆ-BONEFAČIĆ NIVES, «Influssi dell'italiano sulla grafia del croato», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 38, Zagreb, 1993, pp. 147-157. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/120905>. (20 agosto 2021)

356) SIRONIĆ-BONEFAČIĆ NIVES, «Uporaba talijanskog jezika u nazivlju zagrebačkih trgovina i ostalih uslužnih djelatnosti», in: ANDRIJAŠEVIĆ MARIN, ZERGOLLERN-MILETIĆ LOVORKA (a cura di), *Jezik i komunikacija*, Filozofski fakultet, Zagreb, 1996, pp. 102-106.

357) SKOK PETAR, *Naša pomorska i ribarska terminologija na Jadranu. Od koga naučiše jadranski Jugosloveni ribarstvo i brodarstvo*, Pomorska biblioteka Jadranske straže, Split, 1933.

358) SKOK PETAR, *Slavenstvo i romanstvo na jadranskim otocima: toponomastička ispitivanja*, Jadranski institut JAZU, Zagreb, 1950.

359) SKOK PETAR, «Prilog proučavanju romanizama u hrvatskom ili srpskom jeziku», Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zagrebu, I, 1951, pp. 445-485.

360) SOČANAC LELIJA, «Talijanski elementi u hrvatskom jeziku: kulturno i intimno posuđivanje», in: *Riječ: časopis za slavensku filologiju*, n. 7, Hrvatsko filološko društvo Rijeka, Rijeka, 2001, pp. 77-88.

361) SOČANAC LELIJA, «Talijanizmi u hrvatskome jeziku», in: *Suvremena lingvistika*, vol. 53-54, n. 1-2, 2002, pp. 127-142. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/16340>. (20 agosto 2021)

362) SOČANAC LELIJA, *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri. S rječnicima talijanizama u standardnom hrvatskom jeziku i u dubrovačkoj dramskoj književnosti*, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 2004.

363) SOLARINO ROSARIA, «Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento», in: *Italiano LinguaDue*, online, V. 2, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2010, pp. 17-22.

Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/820>. (12 febbraio 2018)

364) SOLARINO ROSARIA, *Imparare dagli errori*, Youcanprint *Self – Publishing*, Tricase (LE), 2013. Disponibile all'indirizzo: <https://www.academia.edu/43347736/ROSARIA_SOLARINO_IMPARARE_DAGLI_ERRORI>. (30 luglio 2021)

365) SORACE ANTONELLA, «Cognitive advantages in bilingualism: Is there a "bilingual paradox"?», in: VALORE PAOLO (a cura di) *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Edistudio, Pisa, 2011, pp. 335-358. Disponibile all'indirizzo: <http://www.lel.ed.ac.uk/~antonell/Sorace2011-Gargnano.pdf>. (20 agosto 2021)

366) SPICIJARIĆ PAŠKVAN NINA, OPAŠIĆ MAJA, «Holonim *ruka* i njegovi meronimi kao sastavnice hrvatskih i talijanskih frazema», in: *Suvremena lingvistika*, vol. 37, n. 71, Zagreb, 2011, pp. 57-85. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=104973>. (20 agosto 2021)

367) STELLI GIOVANNI, *Storia di Fiume. Dalle origini ai giorni nostri*, Edizioni Biblioteca dell'Immagine, Pordenone, 2017.

368) STRČIĆ PETAR, «L'esodo degli italiani negli anni '40 e '50», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno XXXVIII, n. 142, EDIT, Fiume, 2001, pp. 9-45.

369) SUSMEL EDOARDO, *Fiume attraverso la storia dalle origini fino ai nostri giorni*, Fratelli Treves Editori, Milano, 1919.

370) ŠIMUNKOVIĆ LJERKA, «Romanizmi u dalmatinskim urbanim govorima», in: *Književni jezik*, 18, 3, 1989, pp. 173-176.

371) ŠIMUNKOVIĆ LJERKA, *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri u Dalmaciji / I contatti linguistici italiano-croati in Dalmazia*, Dante Alighieri Split, Split, 2009.

372) ŠIMUNKOVIĆ LJERKA, «I problemi riguardanti la traduzione in croato dei documenti scritti in italiano», in: *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 1-2, Fondazione Ernesto Giammarco, Pescara, 2012, pp. 102-110.
Disponibile all'indirizzo: <https://www.fondazionernestogiammarco.it/istituto-per-gli-studi-adriatici/i-nuovi-indici/>. (20 agosto 2021)

373) ŠKEVIN IVANA, «Romanski utjecaji u poljodjelstvu: primjer govora Betine/Influssi romanzi in agricoltura: il caso della parlata di Betina», in: *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 1-2, Fondazione Ernesto Giammarco, Pescara, 2011, pp. 38-50. Disponibile all'indirizzo: <https://www.fondazionernestogiammarco.it/istituto-per-gli-studi-adriatici/i-nuovi-indici/>. (20 agosto 2021)

374) ŠKEVIN IVANA, JAZIDŽIJA ANTONIA, «Linguistic and social-identity aspects of code-switching: The case of Zadar's speakers of the Venetian dialect», in: CERGOL KOVAČEVIĆ KRISTINA, UDIER SANDA LUCIJA (a cura di), *Applied Linguistics Research and Methodology. Proceedings from the 2015 CALS conference*, Peter Lang Edition, Frankfurt, 2017, pp. 225-240.

375) ŠKEVIN IVANA, MAROEVIĆ ANA, «L'approccio comparativo nella didattica dell'italiano ai croati: articolo e preposizione», in: *G&D – Grammatica e Didattica. Atti delle Giornate di "Linguistica e Didattica II" (Padova, 25 e 26 febbraio 2014)*, Padova, 2016, pp. 123-148. Disponibile all'indirizzo: <http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/Atti2014/Ivana%20Skevin.pdf>. (20 agosto 2021)

376) Škola za život, <https://skolazazivot.hr/>. (27 luglio 2021)

377) ŠURAN FULVIO, DEGHENGHI OLUJIĆ ELIS, SCOTTI JURIĆ RITA (a cura di), *Atti del convegno Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Edizione DSLI, Pola, 2010.

378) TAGLIAVINI CARLO, *Sugli elementi italiani del croato*, Reale Accademia d'Italia, Roma, 1942. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-XWAD7VT4/b21c3b09-abaa-4a43-8ae5-6880c510932d/PDF>. (20 agosto 2021)

379) TAMARO SANDRA, «Zoonimia istriota», in: *Annales. Series historia et sociologia*, 12, 1, 2002, pp. 95-112. Disponibile all'indirizzo: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XWAD7VT4/b21c3b09-abaa-4a43-8ae5-6880c510932d/PDF>. (20 agosto 2021)

380) TAMARO SANDRA, «O bližoj i krajnjoj etimologiji romanizama iz semantičkog polja namještaja u govoru Boljuna», in: *Čakavska rič: Polugodišnjak za proučavanje čakavske riječi*, vol. XXXVII, n. 1-2, Književni krug Split, Split, 2009, pp. 105-121. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=80716>. (20 agosto 2021)

381) TAMARO SANDRA, «Etimološki prilog proučavanju mletačkih posuđenica u sjevernočakavskom govoru Boljuna», in: *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, vol. 36, n. 2, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2010, pp. 329-344. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/67917>. (20 agosto 2021)

382) TAMARO SANDRA, «Mletačke posuđenice u boljunskim govorima: glagoli govorenja i njihova etimologija», in: *Filologija*, n. 64, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb, 2015, pp. 121-136. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/153441>. (20 agosto 2021)

383) TEKAVČIĆ PAVAO, «Per un atlante linguistico istriano (Con speciale riguardo ai dialetti istroromanzi)», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, n. 41-42, 1976, pp. 227-240. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/133266>. (11 aprile 2021)

384) TEKAVČIĆ PAVAO, «Intorno ad alcuni "ribelli" nella tipologia. Osservazioni contrastive su materiale italiano, serbocroato e latino», in: *Studije iz kontrastivne analize italijanskog i srpskohrvatskog jezika*, 2, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1982, pp. 5-22.

385) TEKAVČIĆ PAVAO, «Kontrastivne bilješke o semantičkim, pragmatičkim i sintaktičkim aspektima izraza za restrikciju u hrvatskom ili srpskom i talijanskom», in: *Strani jezici*, 1/2, 1984a, pp. 4-20.

386) TEKAVČIĆ PAVAO, «Le funzioni pragmalinguistiche dei croatismi nei testi rovignesi contemporanei», in: *Linguistica*, 24, Ljubljana, 1984b, pp. 335-353. Disponibile all'indirizzo: <https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/issue/view/400/161>. (20 agosto 2021)

387) TEKAVČIĆ PAVAO, «O jednom tipu dvočlanih složenica u hrvatskom ili srpskom i talijanskom jeziku», in: *Filologija*, n. 16, Zagreb, 1988, pp. 145-150. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=231923>. (20 agosto 2021)

388) TEKAVČIĆ PAVAO, «Prema kontrastivnoj pragmatici tzv. „čestica" u hrvatskom ili srpskom i talijanskom jeziku», in: *Rad JAZU*, 427, 1989, pp. 127-194.

389) TEKAVČIĆ PAVAO, «Hrvatski veznik *a* i talijanska lokucija *e dire che*. Jedan kamenčić u hrvatsko-talijanskom kontrastivnom mozaiku», in: *Strani jezici*, 13/1, 1994, pp. 2-7.

390) TEKAVČIĆ PAVAO, «Hrvatski elementi u istroromanskim tekstovima objavljenim u antologiji „Istria Nobilissima"», in: *Filologija*, n. 24-25, Zagreb, 1995, pp. 355-362. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/173443>. (20 agosto 2021)

391) THOMASON SARAH GREY, KAUFMAN TERRENCE, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, University of California Press, Berkley-Los Angeles-London, 1988.

392) TIBERII PAOLA, *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano. Seconda edizione*, Zanichelli, Bologna, 2018.

393) TOGNANA MICHELA, BORDIGLIONI STEFANO, RIZZO LICORI ELENA, *Acchiappastorie 1-3*, Mondadori Scuola, Milano, 2018.

394) TOMASOVIĆ MIRKO, AVIROVIĆ LJILJANA, *La Divina traduzione. Tradurre in croato dall'italiano*, EUT Edizioni dell'Università di Trieste, Trieste, 2012. Disponibile all'indirizzo: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/7998/6/Avirovic%20Divina%20traduzione.pdf>. (20 agosto 2021)

395) TRECCANI, *La grammatica italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 2012 (edizione digitale).

396) TRIFONE PIETRO, «Le voci del mare. Intrecci di lingue e di culture nel Mediterraneo», in: *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 2, Fondazione Ernesto Giammarco, Pescara, 2007, pp. 282-287.
Disponibile all'indirizzo: <https://www.fondazionernestogiammarco.it/istituto-per-gli-studi-adriatici/i-nuovi-indici/>. (20 agosto 2021)

397) TROBOK MAJDA, *Ragionamento critico per insegnanti. Libro di testo*, Università degli Studi di Fiume, Facoltà di Lettere e Filosofia, Fiume, 2019. Disponibile all'indirizzo: <https://www.researchgate.net/publication/338331262_Ragionamento_critico_per_insegnanti_Libro_di_testo>. (20 agosto 2021)

398) TURK MARIJA, SPICIJARIĆ PAŠKVAN NINA, «O romanizmima u omišaljskom govoru», in: SRDOČ-KONESTRA INES (a cura di), *Zbornik u čast Katice Ivanišević*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 2015, pp. 205-224.

399) Udžbenički standard, Narodne novine, n. 7/2007. Disponibile all'indirizzo: <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_01_7_296.html>. (20 agosto 2021)

400) URSINI FLAVIA, «Introduzione», in: SIMCIC FEDERICO, *L'italiano in Istria: strutture comunicative*, Etnia, vol. XIII, Centro di ricerche storiche – Rovigno, Unione Italiana – Fiume, Università Popolare – Trieste, Rovigno, 2012, pp. 7-20. Disponibile all'indirizzo: <https://crsrv.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/N.13-Simcic-italiano_in_istria.pdf>. (20 agosto 2021)

401) Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, Narodne novine, nn. 155/02, 47/10, 80/10, 93/11, 93/11. Disponibile all'indirizzo: <https://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>. (20 agosto 2021)

402) VARELA PERÉZ JOSÉ RAMÓN, «Corpora and the teaching of languages and linguistics», in: *Lenguaje y textos*, N. 14, Sociedad Española de la Lengua y la Literatura, Madrid, 1999, pp. 105-111. Disponibile all'indirizzo: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8097/LYT_14_1999_art_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (9 luglio 2021).

403) VIGANÒ PAOLA BRUNA, «I corpora e il loro sfruttamento in didattica», in: *ItalianoLinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica* (online), V. 3, N. 2, Università degli Studi di Milano, Milano, 2011, pp. 115-128. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1918/2171>. (9 luglio 2021)

404) VIGNA-TAGLIANTI JACOPO, «L'interferenza del croato nell'apprendimento dell'italiano come LS», in: *la battana – rivista trimestrale di cultura*, anno LII, n. 202, EDIT, Fiume, 2016, pp. 23-56.

405) VINJA VOJMIR, «O nekim oblicima romansko-slavenskog jezičnog miješanja: križanja – hibridne složenice – hibridne složenice tautološkog tipa», in: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zagrebu*, II, 1954, pp. 199-208.

406) VINJA VOJMIR, *Jadranske etimologije. Jadranske dopune Skokovu etimologijskom rječniku, Knjiga I, A-H*, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga, Zagreb, 1998.

407) VOLLMER HELMUT J., «Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo», in: *Italiano LinguaDue* (online), V. 2, N. 2, Università degli Studi di Milano, 2010, pp. 196-230. Disponibile all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/81>. (11 aprile 2021)

408) VRANIĆ SILVANA, «Romanizmi u rječnicima paških govora», in: *Domaća rič*, 12, PAŠTAR IVAN (a cura di), Ogranak Matice hrvatske u Zadru, Ogranak Matice hrvatske u Pagu, Pag – Zadar, 2017, pp. 19-31.

409) WEINREICH URIEL, *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino, 1974.

410) WEINRICH HARALD, *Tempus. Le funzioni dei tempi nei testi*, il Mulino, Bologna, 1978.

411) Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu, Narodne novine, n. 116/2018. Disponibile all'indirizzo:

<https://www.zakon.hr/z/1747/Zakon-o-ud%C5%BEbenicima-i-drugim-obrazovnim-materijalima-za-osnovnu-i-srednju-%C5%A1kolu>. (20 agosto 2021)

412) ZORDAN ROSETTA, *A rigor di logica,* Fabbri Editori, Milano, 2019.

413) ZORIĆ MATE, «Croati e altri Slavi del Sud nella letteratura italiana del'800», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, n. 33-34-35-36, Zagreb, 1972, pp. 113-184. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179690>. (20 agosto 2021)

414) ZORIĆ MATE, «Ragusei e schiavoni sulle scene venete del Cinquecento», in: GLAVINIĆ VERA (a cura di), *Jezici i kulture u doticajima. Zbornik I. Međunarodnog skupa / Lingue e culture in contatto. Atti del 1º Convegno internazionale, Pula / Pola, 14-15.IV.1988.*, Sveučilište „V. Bakarić" u Rijeci – Pedagoški fakultet u Rijeci / Università degli studi "V. Bakarić" di Fiume – Facoltà di pedagogia di Fiume / OOUR Znanstveno-nastavna djelatnost, Pula – OBLA per l'attività scientifico-didattica, Pula-Pola, 1989, pp. 300-309.

415) ZORIĆ MATE, *Hrvatsko-talijanski književni odnosi I-IX*, Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1989-2002.

416) ŽUPANOVIĆ FILIPIN NADA, MARDEŠIĆ SANDRA, «Analisi dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano a livello universitario», in: *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, LVIII, Zagreb, 2013, pp. 201-219. Disponibile all'indirizzo: <https://hrcak.srce.hr/130157>. (20 agosto 2021)

RIASSUNTO

La presente tesi prende in esame i testi scritti in classe durante le ore di italiano dagli alunni delle scuole elementari e medie superiori con lingua d'insegnamento italiana dell'area istro-quarnerina oggi appartenente alla Croazia. Si tratta di un territorio variegato e complesso perché vi convivono da secoli popoli, etnie, lingue e culture diverse. Nelle scuole considerate, tutto il processo didattico viene svolto in italiano che, quindi, rappresenta la lingua di scolarizzazione in un ambiente la cui realtà extrascolastica è caratterizzata dalla prevalenza del croato. La didattica in atto in queste scuole deve, pertanto, adattarsi a una situazione del tutto anomala rispetto a quella teorizzata nei corsi di studio e di formazione generale. Gli alunni che le frequentano vi entrano con presaperi linguistici molto diversificati, possiedono differenti repertori linguistici e non hanno tutti le stesse opportunità di uso attivo o passivo dell'italiano al di fuori del contesto scolastico. Gli insegnanti sono chiamati, pertanto, a ripensare continuamente la propria tecnica di insegnamento, a mettere in atto metodi, approcci e strategie particolari per far fronte alle situazioni sempre diverse in cui vengono a trovarsi a insegnare.

Il compito più arduo che devono affrontare riguarda lo sviluppo delle competenze linguistiche di italiano dei loro alunni. Questi provengono da situazioni a volte profondamente diverse, le loro competenze in italiano, quando entrano a scuola, si possono posizionare su una scala che va da un massimo di padronanza linguistica (degli alunni la cui lingua materna è l'italiano o un suo dialetto) a un minimo di conoscenza (degli alunni che appena iniziano a studiare l'italiano in maniera intensiva). Può essere di grande aiuto per gli insegnanti capire, quindi, quali settori della lingua e della grammatica in particolare potrebbero rappresentare maggiori difficoltà per i discenti. La presente ricerca ha voluto indagare proprio questo fatto: analizzando gli errori rilevati nella produzione scritta degli alunni, si è voluto descrivere le problematiche principali e proporre riflessioni su possibili direzioni di intervento mirato e costante, avente come scopo il miglioramento della competenza linguistica, scritta in questo caso, dei ragazzi.

I dati osservati mostrano che l'area che necessita di maggiori considerazioni e riflessioni e, di conseguenza, di un approccio più duraturo, graduale ma costante, che preveda esercitazioni di letto-scrittura continuative, è quella che riguarda la testualità, l'organizzazione e la strutturazione del discorso, la disposizione delle informazioni in un insieme coeso e coerente. La scrittura dei ragazzi risente, infatti, dell'oralità e non si sviluppa in maniera progressiva. I

testi sembrano una trascrizione del pensiero. Pure molta parte degli errori ortografici e morfosintattici è legata, in ultima analisi, all'organizzazione del testo e dei concetti che intende comunicare. Questa generale mancanza, riscontrata pure nei ragazzi in Italia, e forse dovuta al diverso modo in cui la scrittura viene percepita nel mondo contemporaneo, potrebbe essere migliorata con lo svolgimento di attività di riflessione sulla lingua e di consapevolizzazione dei diversi meccanismi di produzione dei testi, delle diverse modalità di funzionamento della lingua scritta e di quella orale, dei collegamenti e delle interdipendenze tra forma e significato.

Parole chiave: analisi degli errori, didattica dell'italiano, area istro-quarnerina, scuole con lingua d'insegnamento italiana

SAŽETAK

U ovoj su doktorskoj disertaciji analizirani tekstovi koje su na satu talijanskoga jezika, u obliku zadaćnica, napisali učenici osnovnih i srednjih škola s talijanskim nastavnim jezikom koje djeluju u hrvatskome dijelu Istre i na Kvarneru. Radi se o kompleksnome geopolitičkom prostoru koji stoljećima nastanjuju i u kojemu se isprepliću različiti narodi, jezici i kulture. U njemu i danas živi i aktivna je u očuvanju svojih tradicija i vrijednosti autohtona talijanska nacionalna zajednica. Svoje pravo na obrazovanje na jeziku i pismu manjine, zajamčeno zakonima Republike Hrvatske, ostvaruje kroz škole od kojih su neke uključene u ovo istraživanje. U njima se cijeli nastavni proces odvija na talijanskome jeziku, koji stoga predstavlja nastavni jezik i jezik komunikacije u svim školskim aktivnostima. Ipak, u većemu dijelu izvannastavne stvarnosti prevladava hrvatski jezik. Didaktika se u ovim školama mora, dakle, prilagođavati situacijama potpuno različitima od onih teoretiziranih na većini studija, tečajeva za usavršavanje i u priručnicima. Nadalje, učenici koji ih pohađaju imaju vrlo različita jezična predznanja, različite jezične repertoare i nemaju svi iste mogućnosti aktivnoga ili pasivnoga služenja talijanskim jezikom izvan konteksta škole. Nastavnici, stoga, moraju neprestano preispitivati vlastite tehnike podučavanja, razvijati i kombinirati posebne metode, pristupe i strategije kako bi se prilagodili uvijek različitim situacijama u kojima podučavaju.

Najzahtjevniji zadatak u tome procesu odnosi se na razvoj učeničkih jezičnih kompetencija na talijanskome jeziku. Učenici potječu iz ponekad vrlo različitih sredina, njihovo se vladanje talijanskim može prikazati na ljestvici koja se kreće od najviše razine poznavanja jezika (učenika kojima je talijanski ili neki njegov dijalekt materinski jezik) do najniže razine ovladanosti njime (učenika koji ga tek počinju intenzivno usvajati/učiti). Iz toga razloga, nastavnicima može biti korisna informacija o područjima jezika općenito i gramatike posebno koja učenicima mogu predstavljati najviše poteškoća. Ovo je istraživanje nastojalo proučiti upravo te aspekte: kroz analizu pogrešaka utvrđenih u pisanim tekstovima, opisani su najčešći problemi i iznesena promišljanja o mogućim didaktičkim smjernicama čija bi ciljana i kontinuirana provedba mogla voditi k poboljšanju jezične kompetencije učenika, posebice njihovoga pisanog izričaja.

Istraživanjem su obuhvaćene četiri osnovne i dvije srednje škole s talijanskim nastavnim jezikom koje djeluje na području Istre i Kvarnera, odnosno ukupno 199 učeničkih tekstova na kojima je provedena analiza pogrešaka. Pogreške, u ovome kontekstu, nisu korištene kao

instrument vrednovanja usvojenosti gradiva, već kao početna točka u shvaćanju jezičnih područja koja učenicima predstavljaju najviše poteškoća te za prijedlog smjernica usmjerenih potencijalnome poboljšanju učeničkih jezičnih kompetencija. Pogreške su podijeljene u četiri osnovne skupine, na temelju odstupanja od pravopisnih, morfosintaktičkih, leksičkih i semantičkih normi i jezičnih običaja tipičnih za talijanski. Nadalje, nastavnici koji su pristali sudjelovati u istraživanju pozvani su ispuniti upitnik (u digitalnome obliku) kojim se željelo upoznati njihovo mišljenje o nastavnome kontekstu u kojemu predaju, odnosno njihove metode i tehnike podučavanja, strategije i alate kojima se služe u svakodnevnome nastavnom procesu.

Podaci dobiveni istraživanjem ukazuju na to da je područje tekstualnosti, organizacije i strukturiranosti teksta, rasporeda informacija u kohezivni i koherentni skup (u kojemu su podaci, pojmovi, elementi povezani pravilnim jezičnim te logičko-semantičkim vezama) dio nastave jezika koji je potrebno sagledati s posebnom pozornošću te u kojemu je potreban dugotrajniji, postepeni, ali stalni metodološki pristup, u vidu kontinuiranih vježbi čitanja i pisanja. Pisani izričaj, ne valja zaboraviti, ne predstavlja urođeno obilježje ljudi, već se on uči i uvježbava cijeloga života, a temelji za mogućnost kvalitetnih pisanih ostvaraja izgrađuju se u školi. Učeničko je pisanje pod utjecajem govornoga stila i ne razvija se na progresivan način. Tekstovi djeluju kao da su neposredno preneseni iz učenikovih misaonih prostora, a i veliki dio pravopisnih te morfosintaktičkih pogrešaka povezan je ustvari s organizacijom teksta i pojmova koji se žele prenijeti. Aktivnosti koje uključuju promišljanje o jeziku i osvještavanje različitih mehanizama stvaranja teksta, različitosti između pisanoga i govornoga jezika, načina na koji su oblik i značenje jezičnih struktura povezani i međuovisni mogle bi pospješiti razvoj ove općenito slabe točke učenika, koja je zapažena i opisana i u talijanskome kontekstu, a moguće je da proizlazi iz različitoga poimanja pisanoga izričaja u suvremenome svijetu. Naime, u današnjemu globalnom kontekstu, u kojemu su ljudi sve više povezani digitalnom tehnologijom te koriste pisane oblike komunikacije (SMS poruke, *chat*, komentari na društvenim mrežama...) više nego ikada prije u povijesti, kao da se postepeno gubi granica između pisanoga i usmenoga jezika. Na školi je da upozna učenike s različitostima istih te različitim načinima oblikovanja teksta kako bi svoju jezičnu produkciju znali prilagoditi određenoj situaciji i primatelju. U tome kontekstu, potrebno je osigurati uvjete i mogućnosti za vježbanje kako govornoga tako i pisanoga izričaja, na način prilagođen godinama i interesima samih učenika, s ciljem ojačavanja njihove opće komunikacijske i jezične kompetencije, a posredno i apstraktnoga i kritičkoga mišljenja čijem razvoju uvelike pridonose promišljanja o jeziku, o sličnostima i razlikama među

oblicima i značenjima, aktivnosti klasificiranja, grupiranja, uspoređivanja jezičnih konstrukcija i načina uporabe i sl. Nadalje, razvijanjem svijesti o praktičnoj vrijednosti jezika te ulozi koju bolja ili lošija ovladanost njima može imati u poslovnome svijetu, kao i o važnosti te potrebi njegove pravilne uporabe, može se očekivati i veća motivacija samih učenika za razvijanjem svojih kompetencija na tom polju. Time oni postaju aktivni i svjesni građani, sposobni pročitati, protumačiti, čitati između redaka te sastaviti i usmeno ili pismeno prenijeti svoje ideje i mišljenja, rezultate svojega rada, kroz tekstove strukturirane i oblikovane na primjeren i jasan način.

Sljedeći korak, koji će uslijediti nakon ovoga istraživanja, predstavljat će formiranje korpusa od prikupljenih učeničkih radova. Isti će moći poslužiti nastavnicima i znanstvenicima u njihovim istraživanjima pisanoga izričaja na talijanskome jeziku učenika istarskoga i kvarnerskoga prostora. Naime, jezik (u njegovome najširem značenju) škola talijanske nacionalne manjine još je uvijek premalo istražen, posebice u aktualnome kontekstu, suštinski izmijenjenome na društvenom, gospodarskom, etničkom, jezičnom i kulturnom planu u odnosu na prošla desetljeća. Potrebna su, stoga, detaljnija istraživanja o jakim i slabim točkama didaktičkih modela koji se trenutačno primjenjuju, općim kompetencijama učenika i nastavnika, aktivnostima koje bi bilo potrebno provesti ili izmijeniti kako bi se stvorili optimalni preduvjeti za što spontaniji razvoj jezičnoga izričaja svih uključenih aktera.

Ključne riječi: analiza pogrešaka, metodika talijanskoga jezika, istro-kvarnersko područje, škole s talijanskim nastavnim jezikom

ABSTRACT

This thesis examines the texts written in class during the Italian lessons by students of elementary and high schools with Italian as the language of instruction in the Istria-Kvarner region now part of Croatia. It is a varied and complex territory as different people, ethnic groups, languages, and cultures cohabit there for centuries. In the schools considered, the whole teaching process is conducted in Italian, which is thus the language of instruction in an environment whose extracurricular reality is characterized by the predominance of Croatian. Therefore, the teaching in these schools has to adapt to a completely different situation than the one theorized in the study programs and training courses. The students who attend these schools have very diversified linguistic abilities, have different linguistic repertoires, and do not all have the same opportunities to use Italian actively or passively outside the school context. Teachers must, therefore, constantly rethink their teaching techniques and adopt particular methods, approaches and strategies to cope with the ever-changing situations in which they teach. The most difficult task they have to face concerns the development of their students' language skills in Italian. These come from sometimes very different backgrounds, and their knowledge of Italian, when they enter school, can be positioned on a scale ranging from maximum linguistic proficiency (of students whose mother tongue is Italian or one of its dialects) to minimum proficiency (of students who are just starting to learn Italian intensively). It can therefore be very helpful for teachers to understand, therefore, which areas of the language, and grammar in particular, could pose major difficulties for learners. The present research aimed to investigate precisely this fact: by analysing the errors detected in the students' written production, we wanted to describe the main problems and propose reflections for possible directions of targeted and constant didactic interventions, with the aim of improving students' linguistic competence, in this case written. The observed data show that the area that requires more considerations and reflections and, consequently, a more lasting, gradual but constant approach, that includes continuous reading-writing exercises, is the area that concerns textuality, organization and the structuring of discourse, the arrangement of information in a cohesive and coherent whole. In fact, students' writing is affected by orality and does not develop progressively. The texts seem like a transcription of their thoughts. Furthermore, much of the spelling and morphosyntactic errors is ultimately linked to the organization of the text and the concepts it intends to communicate. Activities aimed at reflection on language and awareness of the different

mechanisms of text production, of the different ways in which the written and oral language function, of the connections and interdependencies between form and meaning, could help to improve this general deficiency, also observed among the students in Italy, that is perhaps due to the different way in which writing is perceived in the contemporary world.

Keywords: error analysis, didactics of Italian, Istria-Kvarner region, schools with Italian as the language of instruction

ALLEGATI

Allegato 1: Questionario per la rilevazione della biografia linguistica

(AUTO)BIOGRAFIA LINGUISTICA / JEZIČNA (AUTO)BIOGRAFIJA

DATI PERSONALI / OSOBNI PODACI

Scuola / Škola:

Classe /Razred:

Nome e cognome / Ime i prezime: oppure Codice / Šifra:

Luogo di nascita / Mjesto rođenja:

Anno di nascita / Godina rođenja:

Luogo di residenza / Mjesto prebivanja:

LE MIE LINGUE / MOJI JEZICI

Parlo le seguenti lingue (ordina da quella che conosci di più (lingua madre) a quella che conosci di meno) / Govorim sljedeće jezike (poredaj od onog kojeg najbolje znaš (materinski jezik) do onog kojeg najmanje znaš):

In famiglia ho appreso le seguenti lingue o dialetti / U obitelji sam naučio/la sljedeće jezike ili dijalekte:

A scuola (corsi di lingue ecc.) ho appreso le seguenti lingue / U školi (na tečajevima jezika itd.) sam naučio/la sljedeće jezike:

Da quanto tempo le studi? O per quanto tempo (quando) le hai studiate? / Koliko ih učiš? Ili koliko vremena (kada) si ih učio/la?

In famiglia uso le seguenti lingue o dialetti / U obitelji pričam sljedeće jezike ili dijalekte:

a) con la mamma / s mamom:
b) con il papà / s tatom:
c) con il fratello o la sorella / s bratom ili sestrom:
d) con i nonni / s djedovima i bakama:
e) con gli zii e i cugini / s tetkama, stričevima i bratićima:

Con gli amici comunico nelle seguenti lingue / S prijateljima pričam sljedeće jezike:

Con i compagni di scuola comunico nelle seguenti lingue / Sa školskim kolegama pričam sljedeće jezike:

SCHEDA PER L'AUTOVALUTAZIONE / ANKETNI LIST ZA SAMOPROCJENU

Lingua / Jezik: ITALIANO

Descrivi brevemente la tua esperienza con questa lingua / Opiši ukratko svoje iskustvo s ovim jezikom:

– quando/dove l'hai appresa / kada/gdje si ga naučio/la

– dove la parli / gdje ga koristiš

– contatti con persone che la parlano / kontakt s osobama koje ga pričaju

– viaggi/soggiorni nel paese in cui si parla / putovanja/boravci u zemlji u kojoj se priča

– TV, cinema, giornali, musica ecc. / TV, kino, novine, glazba itd.

– le tue abilità (quanto capisci, quanto riesci a esprimerti bene, ecc.) / tvoje sposobnosti (koliko razumiješ, koliko se dobro znaš izražavati itd.)

Se vuoi, racconta ancora qualcosa sul tuo rapporto con questa lingua. / Ako želiš, ispričaj još nešto o svom odnosu s ovim jezikom.

Allegato 2: Questionario inviato agli insegnanti

Tecniche/strategie didattiche in uso nelle scuole italiane in Croazia

Gentilissimi,
vi ringrazio nuovamente per l'aiuto fornitomi nella prima parte della mia ricerca dottorale (intitolata "L'analisi degli errori nella produzione scritta nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Croazia"), in particolare nella raccolta del materiale necessario per la mia analisi. La ricerca sta volgendo al termine, ma per concludere il tutto vorrei pregarvi di fare un ultimo sforzo e rispondere ad alcune domande sulle tecniche e strategie che usate quotidianamente in classe. Questi dati sarebbero davvero preziosi perché mi permetterebbero di inquadrare meglio quello che già si sta facendo nelle scuole italiane e poi, eventualmente, di proporre altri metodi da mettere in pratica per ridurre al minimo l'occorrenza degli errori linguistici degli alunni. La compilazione del questionario richiede circa 20 minuti. Vi prego di rispondere sinceramente e in maniera quanto più esaustiva alle domande (va bene anche sotto forma di appunti). Tutto il materiale raccolto verrà gestito soltanto dalla sottoscritta per lo scopo della presente ricerca e non verrà ceduto ai terzi. Inoltre, i risultati verranno presentati in forma sommativa e nel caso dovessi citare nella tesi di dottorato qualche risposta tratta dal questionario, questa verrà contrassegnata con una sigla che non permetterà in alcun modo di risalire all'autore.
Ringrazio per l'aiuto e rimango a disposizione per risolvere eventuali dubbi o dare ulteriori chiarimenti sulla ricerca o sulla compilazione del questionario.
Iva Peršić
Università degli Studi di Fiume, Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Italianistica
E-mail: iva.persic@uniri.hr

* Obavezno

1. Nome e cognome *

2. Titolo di studio e dove l'ha conseguito *

3. Da quanti anni insegna nelle scuole italiane? *

4. In quali classi di quale scuola (elementare o media superiore) insegna attualmente? *

5. All'incirca, quale percentuale del totale delle Sue lezioni annuali è dedicata all'insegnamento della lingua (grammatica, nozioni di linguistica)? *

- ◯ meno del 20%
- ◯ dal 20 al 50%
- ◯ dal 50 all'80%
- ◯ più dell'80%

6. Quanto alle competenze linguistiche degli alunni, quanto è omogenea/eterogenea la Sua classe? Ovvero, lavora in classi con livelli diversi di conoscenza dell'italiano? *

- ◯ Lavoro in classi omogenee (uguali livelli di competenza linguistica degli alunni)
- ◯ Lavoro in classi eterogenee (diversi livelli di competenza linguistica degli alunni)

7. Ha sviluppato qualche strategia/tecnica particolare per far fronte a questa situazione? Quale? *

8. Quali sono le difficoltà maggiori che incontra quotidianamente in classe? Come le risolve? *

9. Quali metodi di lavoro predilige, ovvero, secondo la Sua esperienza, quali metodi danno risultati migliori? (elencare in ordine di importanza; posizionarsi con il mouse sul riquadro di un'opzione e spostarlo cliccando sulle frecce rivolte verso l'alto o verso il basso; fare lo stesso per ogni opzione proposta - mettere al primo posto in alto (numero 1) il metodo preferito, poi gli altri a seguire) *

   lezione frontale

   lezione dialogata

   lavoro individuale/individualizzato

   lavoro in coppia

   lavoro in gruppo

10. In classe, utilizza strumenti informatici e le nuove tecnologie? *

   ◯ sì

   ◯ no

11. In che misura? *

   ◯ raramente

   ◯ spesso

   ◯ sempre

12. Quali mezzi/sussidi didattici utilizza maggiormente? (elencare in ordine di importanza; posizionarsi con il mouse sul riquadro di un'opzione e spostarlo cliccando sulle frecce rivolte verso l'alto o verso il basso; fare lo stesso per ogni opzione proposta - mettere al primo posto in alto (numero 1) il metodo preferito, poi gli altri a seguire) *

    libro di testo

    testi didattici di supporto

    materiale audio

    materiale video

    materiale multimediale

    presentazione Power Point (o equivalente)

    giochi didattici

13. Si basa prevalentemente sui libri di testo oppure crea materiali propri? *

14. Quali delle seguenti strategie didattiche usa? (più risposte possibili) *

- [ ] spiegazione
- [ ] argomentazione
- [ ] discussione
- [ ] brainstorming
- [ ] apprendistato
- [ ] problem solving
- [ ] scoperta guidata
- [ ] insegnamento reciproco
- [ ] insegnamento basato sui casi
- [ ]

Ostalo

15. Secondo Lei, quali sono le difficoltà maggiori riscontrate dagli alunni nell'apprendimento dell'italiano? Quali potrebbero essere le "soluzioni"? *

16. Secondo Lei, che tipo di errori gli alunni commettono più spesso? (elencare in ordine di importanza; posizionarsi con il mouse sul riquadro di un'opzione e spostarlo cliccando sulle frecce rivolte verso l'alto o verso il basso; fare lo stesso per ogni opzione proposta - mettere al primo posto in alto (numero 1) il metodo preferito, poi gli altri a seguire) *

ortografici (errori nella scrittura)

morfosintattici (errori grammaticali "classici", ad es. errato uso delle preposizioni, degli accordi, degli articoli, dei connettivi, errori nell'ordine delle parole...)

lessicali (errori nell'uso delle parole, ad es. l'uso di parole inappropriate, l'uso di parole "storpiate" e/o inesistenti, l'uso di locuzioni vagamente conosciute ma ricostruite malamente)

semantici (errori riguardanti i significati, ad es. l'alunno dice una cosa volendone dire un'altra, l'uso di parole, sintagmi, espressioni in un contesto non adeguato...)

17. Secondo Lei, il croato e/o la lingua madre degli alunni influiscono sul loro livello di competenza in italiano? *

- ◯ sì
- ◯ no

18. In che misura e in che modo? *

19. Qual è il Suo atteggiamento principale nei confronti degli errori commessi dagli alunni? *

- ◯ correggo sempre esplicitamente gli errori
- ◯ correggo sempre implicitamente gli errori
- ◯ scelgo se correggere gli errori in base alla situazione
- ◯ non correggo mai esplicitamente gli errori

20. C'è un particolare tipo di feedback correttivo che usa più spesso per la correzione degli errori nello scritto? *

- ☐ feedback diretto (l'insegnante fornisce la versione corretta dell'elemento errato)
- ☐ feedback diretto con la spiegazione (l'insegnante fornisce la versione corretta dell'elemento errato e inserisce una spiegazione metalinguistica al riguardo)
- ☐ feedback indiretto (l'insegnante segnala soltanto l'errore)
- ☐ feedback focalizzato (l'insegnante corregge solo determinate strutture)
- ☐ [ ]

  Ostalo

Microsoft nije stvorio niti podržava ovaj sadržaj. Podaci koje pošaljete bit će poslani vlasniku obrasca.

Microsoft Forms

Allegato 3: Indice delle immagini, delle tabelle e dei grafici

Immagine 1: Rapporti tra i livelli di analisi linguistica 39
Immagine 2: Architettura dell'italiano..... 42
Immagine 3: Le fasi dell'attività di scrittura 48
Immagine 4: Le lingue di educazione 61
Immagine 5: Esempio di carte iniziali e di una loro combinazione possibile; schema per la creazione di un nuovo racconto 215

Tabella 1: Il numero complessivo degli errori riscontrati suddivisi in tipologie 77
Tabella 2: La percentuale di ciascuna tipologia di errore rispetto al numero complessivo degli errori..... 77

Grafico 1: La percentuale degli errori di ciascuna tipologia, suddivisi per classe, riscontrati nella scuola elementare..... 78
Grafico 2: La percentuale degli errori di ciascuna tipologia, suddivisi per classe, riscontrati nella scuola media superiore..... 78
Grafico 3: Il numero complessivo di errori rilevati nelle scuole elementari (tutte le classi) ... 79
Grafico 4: Il numero complessivo di errori rilevati nelle scuole medie superiori (tutte le classi) 79
Grafico 5: Opinioni degli insegnanti in merito all'occorrenza delle singole tipologie di errori 80
Grafico 6: Metodi di lavoro più usati in classe..... 210
Grafico 7: Mezzi e sussidi didattici più usati 211
Grafico 8: Strategie didattiche più usate 211
Grafico 9: Feedback correttivi più usati..... 212

Breve CV dell'autrice

Iva Peršić è nata il 7 maggio 1982 a Fiume. Ha concluso la scuola elementare e quella media superiore ad Albona, dove abita tuttora. Si è laureata in lingua e letteratura italiana presso l'Università "Juraj Dobrila" di Pola nel 2014 con una tesi dal titolo "Francesco Guccini: quando letteratura e alterità si incontrano" (relatore: izv. prof. dr. sc. Igor Grbić). Nel 2015 si è iscritta allo studio universitario post-laurea in Scienze umanistiche all'Università di Zara. Dal 2015 lavora presso il Dipartimento di italianistica della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università degli studi di Fiume in qualità di collaboratrice professionale prima e assistente poi. È stata collaboratrice al progetto dell'Ateneo fiumano "Indagini per una storia della varietà italoromanza usata a Fiume". Collabora pure con la Facoltà di management del turismo e della ristorazione di Abbazia. Dal 2018 è interprete giurata per la lingua italiana. Collabora attivamente con il centro Bilingualism Matters@Rijeka e il Centro per le ricerche linguistiche della Facoltà di lettere e filosofia di Fiume nonché con l'associazione professionale dei traduttori, STIP. Ha pubblicato una decina di articoli scientifici, partecipato a diversi convegni, tenuto lezioni su invito. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i campi della linguistica applicata e della glottodidattica in particolare, della traduttologia, dei contatti linguistici italo-croati e dell'umanistica digitale.