

ANALISI DEGLI ERRORI LESSICALI PIÙ FREQUENTI NELL'ITALIANO DEGLI STUDENTI EGIZIANI

Mai Morsy Tawfik Ali¹

1. INTRODUZIONE

In questo contributo si propone di analizzare alcuni tipi di errori lessicali commessi dagli studenti egiziani nell'italiano LS cercando di sottolineare le strategie da loro adottate per colmare le lacune lessicali. L'oggetto di studio è rappresentato dalla produzione scritta (un tema assegnato) e dalle risposte ad un questionario di sessanta apprendenti del secondo anno di laurea in italiano presso la facoltà di Lingue (Al Alsun), Università di Ain Shams.

Il lessico è l'insieme delle parole di un testo scritto o orale oppure la raccolta delle parole di un dizionario o meglio di una lingua. Per usare correttamente le parole bisogna usare termini effettivamente esistenti in una data lingua, conoscerne l'esatto significato ed il contesto d'uso.

Nell'apprendimento della L2/LS l'impotanza del lessico è enorme, essendo questo il livello più strategico per la comunicazione. Chi va in un paese di cui non conosce la lingua, può arrangiarsi senza conoscerne le regole grammaticali, ma non può sopravvivere senza un vocabolario.

Gli errori lessicali comprendono «l'uso di una parola al posto di un'altra, l'invenzione di parole inesistenti, il ricorso a termini della propria lingua madre oppure l'uso di locuzioni vagamente conosciute ma ricostruite malamente» (Cattana, Nesci, 2004: 61). Esaminando questa frase: *Era un uomo di condizioni sociali adagiate*², notiamo che in questo caso sono state confuse le parole “agiate” e “adagiate” dal suono simile ma dal significato molto diverso, con il risultato di produrre una frase senza significato.

Gli errori lessicali possono essere considerati il tipo di errori più grave in quanto recano talvolta danni ai fini comunicativi. Vale a dire che gli errori lessicali possono essere meno tollerati rispetto a quelli grammaticali. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che la selezione lessicale consiste principalmente nella scelta di parole di contenuto, che trasmettono il messaggio desiderato. Quando le scelte lessicali sono inappropriate, non si riesce a capire correttamente il messaggio. Si è esposti ad essere fraintesi.

Nonostante l'ampia disponibilità di ricerche sull'apprendimento di lingue straniere, e benché la conoscenza del lessico sia uno dei fattori fondamentali in questo processo, sono ancora relativamente pochi gli studi specifici. Bettoni (2001: 61) spiega il motivo dell'emarginazione del lessico sia nel campo degli studi della linguistica generale sia in quello dell'apprendimento della L2 affermando che il lessico «è un sistema molto più aperto della grammatica o della fonologia, e le sue numerosissime unità di base, le parole, si prestano più difficilmente alla regolarizzazione». In parole più semplici, a differenza della grammatica – intesa come un insieme finito di regole produttive e di categorie sufficientemente chiare e distinte, dunque descrivibile e insegnabile – il lessico è il regno

¹ Università di Ain Shams, Il Cairo.

² Esempio nostro.

dell'arbitrarietà e della creatività, impossibile da descrivere con definizioni certe e incasellare in categorie definite. In tale modo, a differenza della sintassi o della fonologia, il cui possesso si stabilizza entro un periodo di tempo definito, la conoscenza delle parole di qualsiasi lingua, nativa e/o seconda, avviene per gradi e non può dirsi mai conclusa per la natura stessa della componente lessicale.

Gli errori lessicali dunque, rispetto a quelli grammaticali, sono

- a) i più comuni;
- b) quelli che i parlanti nativi notano di più;
- c) quelli che recano più danno ai fini comunicativi (Bettoni, 2001: 61).

Quindi, si deve dare maggior interesse allo studio degli errori lessicali prendendo in considerazione le parole di Lewis (1993, cit.in Bettoni, 2001: 62) che vede «la lingua come lessico grammaticalizzato, e non come grammatica lessicalizzata».

Il lessico soggiace alla mutevolezza delle necessità ideative ed espressive dei parlanti e affida all'indeterminatezza delle sue unità e all'estensibilità dei suoi significati il carico della sua indeterminabilità. Questa natura incrementale del lessico ha fatto sì che i relativi errori siano tipicamente errori evolutivi³ sia in quanto spesso regrediscono col crescere dell'età e col progredire degli studi (ma inevitabilmente ne compariranno di nuovi), sia in quanto segnalano un tentativo di arricchimento in corso.

Data l'importanza del lessico nel processo dell'insegnamento/ apprendimento della L2, risulta indispensabile mettere in evidenza alcuni tipi di errori lessicali riscontrati nei temi degli studenti.

L'arabo, LM di tutti i discenti, costituisce nella ricerca una fonte importante per definire la natura e lo spessore della formazione di base.

2. CORPUS

2.1. *Descrizione dei testi da analizzare*

Sono state prese in analisi le prove scritte dei 60 studenti del campione. Abbiamo sottoposto agli studenti la scrittura di un tema su uno degli argomenti seguenti:

1. Quali sono i cambiamenti che metteresti in atto se venissi eletto/a nel parlamento alle prossime elezioni.
2. Parlate di un/una vostro/a parente che non vi è particolarmente simpatico/a. Raccontate una situazione spiacevole in cui vi siete trovati/e con tale persona.

Non si è impostato un limite di tempo per svolgere i temi per dare agli studenti la possibilità di poter svolgere il tema con tranquillità: evitare loro lo stress di dover terminare velocemente la stesura del testo senza poter riflettere in modo adeguato sulle tracce date è un modo per evitare lapsus o sbagli.

2.2. *Descrizione degli informatori*

Come sopra indicato, lo studio è stato effettuato su di un campione composto da 60 apprendenti egiziani iscritti al secondo anno del corso di laurea di italiano presso la facoltà di Lingue (Al Alsun) all'Università di Ain Shams. Si tratta, dunque, di studenti il cui contatto con l'italiano avviene in una situazione di apprendimento guidato.

³ Gli errori evolutivi, detti anche errori intrastrutturali o errori intralinguistici, sono errori commessi in L2 o perché lo studente non ha ancora assimilato il sistema di regole della L2 o perché tenta di instaurare all'interno di tale sistema false analogie.

La madrelingua di tutti i partecipanti è l'arabo-egiziano, la prima lingua straniera è l'inglese; in Egitto l'insegnamento dell'inglese è obbligatorio a partire dai 6 anni di età. Oltre all'inglese nella scuola superiore interviene un'altra lingua straniera (francese o tedesco o italiano) che prende lo status di altra L2.

2.3. Il questionario

Per descrivere meglio gli informatori è stato costruito un questionario che ci permette di tracciarne un quadro abbastanza preciso. Analizzando il questionario (si veda § allegato n.1) compilato dagli studenti si sono ricavate tante informazioni utili per la ricerca.

Per quanto concerne il primo blocco di domande (1- 4), esso riguarda informazioni quali: identità, età, corso di studio e anno di iscrizione.

I dati mostrano che il 90% degli studenti è costituito da femmine e il 10% da maschi. Riguardo all'età, gli studenti hanno un'età compresa fra i 18 e i 20 anni. Per quanto riguarda il corso di studio, come abbiamo già accennato sono tutti studenti iscritti al secondo anno di laurea di italiano presso la facoltà di Lingue (Al Alsun), Università di Ain Shams.

Un successivo blocco (5-7) di domande riguarda le informazioni relative all'apprendimento dell'italiano. Le risposte rivelano che il 100% degli apprendenti ha cominciato a imparare l'italiano a soli due anni dalla somministrazione del questionario e la rilevazione dei compiti scritti.

Le risposte alla sesta domanda sulle motivazioni ad imparare la lingua italiana variano. La motivazione più forte va ricercata nei motivi lavorativi (63%), seguono la percezione dell'italiano come lingua facile da imparare (22%) poi l'interesse verso l'Italia (17%) e alla fine l'immagine dell'italiano come lingua musicale (7%). Si tiene conto che ci sono degli studenti che hanno scelto più di una risposta e che due studenti hanno studiato l'italiano per caso, cioè senza motivazione. Dalle risposte degli studenti possiamo dedurre che la maggiore parte degli informatori studia l'italiano con una profonda volontà di acquisirne le regole di funzionamento per poter comunicare e trovare un lavoro conveniente. Motivazione, funzionalità e ambizioni professionali sono in sostanza le ragioni che spingono una percentuale rilevante di studenti a scegliere la lingua italiana come studio.

Le risposte alla settima domanda ci forniscono un quadro approssimativo dell'input fornito agli studenti. I dati mostrano che quasi tutti gli studenti (59 su 60) non hanno seguito un corso fuori la facoltà. Solo uno studente ha seguito un corso presso l'Istituto italiano di cultura. Quindi, gli studenti dipendono totalmente dall'input fornito dai professori della facoltà.

Il terzo blocco di domande (8-9) concerne la conoscenza di altre lingue straniere, oltre all'italiano. Le informazioni ricavate da queste domande sono abbastanza precise per permetterci di circoscrivere il ruolo delle interferenze linguistiche nelle produzioni di questi apprendenti.

I dati mostrano che tutti gli studenti conoscono l'inglese – essendo la seconda lingua studiata – ma con diversi livelli di competenza: il 7% degli informatori dichiara di avere una competenza di livello avanzato, il 38% di livello intermedio e il 7% di livello elementare. Si tiene conto che ci sono alcuni studenti che non hanno specificato il livello di competenza. Dopo l'inglese, il francese è conosciuto dal 38% degli informatori (23 su 60) con livelli di competenza elementare (15), intermedia (7), non determinata (1). Relativamente alla nona domanda che riguarda la conoscenza di altre lingue oltre alla seconda lingua studiata nella facoltà, il 40% degli informatori ha riconosciuto di saper soltanto l'inglese, il 25% il francese, il 13% l'inglese e il francese mentre il 22% non ha risposto.

La decima domanda riguarda l'opinione degli studenti nei confronti del sistema dell'insegnamento della lingua italiana. Le risposte evidenziano che il 67% (40 su 60) degli informatori non apprezza il sistema dell'insegnamento della lingua italiana, il 32% (19 su 60) è d'accordo; un solo studente non prende posizione. Questa domanda è un po' legata alla dodicesima che tratta i suggerimenti degli studenti per migliorare il sistema dell'insegnamento.

Dei 60 studenti soltanto 34 hanno proposto delle idee per migliorare il sistema di insegnamento dell'italiano. Si nota che la maggior parte dei suggerimenti riguarda l'uso parlato della lingua. In parole più semplici, gli studenti hanno suggerito di aumentare le ore delle lezioni di conversazione e ascolto, di procurarsi dall'estero dei professori italiani, di restare in contatto con le richieste del mercato del lavoro, di migliorare la biblioteca con nuovi libri specializzati in diversi campi della lingua, di organizzare dei viaggi per poter praticare la lingua con i nativi e di ridurre il numero degli studenti ammessi al dipartimento.

La domanda (11) concerne un'autovalutazione da parte degli studenti del proprio livello di apprendimento dell'italiano come LS, con specificazione dell'abilità più sviluppata. La ricerca⁴ rivela che il 47% pensa di avere una migliore competenza nella lettura, il 37% nella scrittura, il 23% nell'ascolto e il 18% nella produzione orale. La bassa percentuale dello sviluppo della competenza nella produzione orale si rispecchia nei suggerimenti degli studenti soprammenzionati, tutti incentrati sull'uso parlato della lingua. Le risposte a questa domanda sono molto importanti per l'insegnante che dovrebbe saper quali input si dovrebbero fornire agli studenti per lo sviluppo delle abilità ricettive "leggere/ ascoltare" e quali invece per lo sviluppo delle abilità produttive "parlare/ scrivere".

Dall'analisi dei dati si evince come le informazioni tratte dal questionario si sono rivelate preziose per individuare i retroscena didattici degli studenti che sempre hanno peso sulla formazione linguistica e incidono sull'apprendimento.

3. METODOLOGIA D'ANALISI

L'analisi degli errori non sarà quantitativa per studiare ricchezza ed incremento lessicali, ma qualitativa per individuare le strategie e le regolarità adottate dagli apprendenti nella costruzione dello spazio lessico- semantico, allo scopo di mettere a fuoco le difficoltà lessicali incontrate dalla maggior parte dei nostri studenti.

Analizzando gli errori, si comincia con l'esplorazione delle quattro principali macrostrategie: genericismi; estensione/ approssimazione semantica; uso improprio dei termini; perifrasi. Si passa poi alla strategia interlinguistica di interferenza (con prestiti e calchi) a cui il livello lessicale, come è noto, è particolarmente permeabile. Verranno poi esaminate le regole di formazione di parole – una parte importantissima che sta a cavallo tra il lessico e la morfologia – e concludiamo la nostra analisi con le unità polirematiche che rappresentano un vero scoglio da superare.

L'analisi degli errori lessicali segnalati è accompagnata da suggerimenti correttivi messi tra parentesi quadre. Tali suggerimenti sono ispirati dall'analisi dei contesti dei temi degli studenti. Va messo in evidenza che l'analisi degli errori lessicali è molto delicata e l'impresa di tentare di correggerli è un lavoro molto arduo. Tale difficoltà trae origine dalla variabilità ed illimitatezza dei relativi suggerimenti correttivi che dipendono in gran parte da chi fa la correzione: dal suo modo di scrivere, dal suo stile, dalla sua competenza nella L2, dal suo contatto con la cultura della L2.

⁴ Va sottolineato che alcuni studenti pensano di avere la stessa competenza in due abilità.

4. LE MACROSTRATEGIE UTILIZZATE DAGLI STUDENTI NEGLI ERRORI LESSICALI

4.1. *Genericismi*

È l'uso di termini troppo generali, quindi generici. Nel lessico esistono vocaboli di significato più generico e estesi rispetto a uno o più vocaboli di significato più specifico e limitato. Gli studenti, che non hanno ancora approfondito le loro conoscenze nel campo del lessico e della semantica, tendono ad usare parole generiche conferendo al testo scritto un carattere di imprecisione e di forte lontananza dalla lingua target, come rivelano gli esempi seguenti:

Bisogna qui prima di **dire la situazione**. dire che io, la tratto bene, [...].
[raccontare la situazione]

deve **mettere** programmi piu importante nella t.v. [trasmettere]

Il mio padre mi **ho preso** al posto molto comfortable per farmi bene [...]. [mi ha accompagnato]

comincerò a **mettere alcune scelte** per questo problema [...]. [proporre alcune soluzioni]

lui **voleva il male per** mio padre nonosconanta, mio padre l'ama tanto.
[augurava/ desiderava il male a]

[...] deve **mettere** le forze di sicurezza in ogni luogo, nella università e altre luoghi. [dispiegare].

Queste scelte lessicali rivelano i tentativi dello studente nel costruirsi la propria competenza lessicale. Lo studente cerca di trasmettere il significato desiderato servendosi dei verbi generici più frequenti. Il dialetto egiziano potrebbe essere responsabile di queste scelte in quanto sono dei verbi che vengono usati in contesti simili.

Numerosissimi sono i genericismi col verbo *fare* che, per la frequenza con cui ricorre nell'*input* e per la poca specificità semantica e la conseguente ampiezza di significato, tende ad essere sovraesteso dagli studenti per sostituire le parole che non vengono reperite. La maggiore parte degli studenti sono ricorsi al verbo *fare* commettendo errori del tipo:

Prima di tutto ci sono molte cose deve mettere per **fare il mio paese migliore**[...]. [per migliorare];[...] e **farci** il loro paese più **bello**. [per abbellire il nostro paese]

La gente può **fare partiti politici** con libertà con il parlamento nuovo.
[fondare / costituire / creare]

L'estate precedente **ha fatto il compleanno** di sua figlia, perciò sono andata da lei per farle un regalo [ha festeggiato / celebrato]

Una volta **ho fatto un problema** con lei. [ho creato un problema a lei]

Una volta **mi ha fatto una stuazione** che non posso dimenticarlo [mi ha messo in una situazione]

Con questa situazione **ho fatto certo** che lui il più fedele amico per me. [sono diventato sicuro / ho accertato]

Il dialetto egiziano potrebbe essere responsabile di questo tipo di errori. Lo studente, incapace di reperire le parole appropriate al contesto, ricorre alla sua lingua parlata, il dialetto egiziano in questo caso, senza rendersi conto dell'inappropriatezza per la lingua

target. Osservando gli esempi suddetti si nota che si tratta di costruzioni tutte ricalcate dal dialetto egiziano.

4.2. Estensione/ approssimazione semantica

Con l'estensione/ approssimazione semantica si intende «la scelta di una parola che appartiene alla stessa area semantica dell'item di L2 e che ne condivide alcuni tratti semici, realizzando relazioni di contiguità, di iponimia e di sinonimia che violano alcune regole collocazionali e di restrizione di selezione» (Bozzone Costa, 2002: 44).

Analizzando i temi degli studenti abbiamo riscontrato questo tipo di errore. Nella maggioranza dei casi si tratta di scelte lessicali che non compromettono la comprensione del messaggio, in quanto si possono disambiguare dal contesto come nei seguenti esempi:

[...] per abbiamo migliorare la nostra cultura ed **elevare** la nostra economia.
[migliorare/ sviluppare]

[...] credo che suo padre ha **una straniera mintilità** e ha un cattivo pensiero[...]. [una mentalità strana]

[...] perchè dopo la rivoluzione ci sono **tanti peccati** nelle condizionali economica, politica, sociale...ecc [errori/ sbagli]

Nel tempo passato i giovani non trovarono **professioni** [...]. [lavoro/ impiego]

Shimaa è molto bella ma **la sua trattamento** con gli altri è molto cattiva. [il suo comportamento];

Questa situazione **mi ha imparato** molto, ho imparato di contare su mio. [mi ha insegnato].

È abbastanza diffuso nei temi degli studenti l'uso di parole sinonimiche che manifestano problemi di contestualizzazione, nel senso che non sono appropriate al contesto, come mostrano gli esempi seguenti:

Loro sono simpatici **invece la** loro mamma. [al contrario della]

D'altra in avanti non **domanda un opinione** da mia zia. [chiedere un'opinione]

Io **insirirò il computer** nelle scuole. [introdurre i computer a scuola]

Questa persona ha risposto ma Mia padre non l'ha sentito, perciò ha ripitato la questione. alla fine questo persone in altra volta ha risposto ma in alta voce **avanti** tutti i passeggeri.[davanti a]

io sono andata con le mie amiche al cinema per vedere un film interessante. Quando ho visto il film, ho notato lei nella stessa **aula** e non mi ha parlato. [sala]

voglio presentare una legge per **costruire un ministero** per la scienza [istituire un ministero]

Tante volti **usciamo insieme a qualsiasi caffè** per bere qualcosa e chiacchierare su diversi argomenti. [andiamo al caffè]

questa scorsa governmento ha dimenticato che Noi siamo I **ragazzi** del faraon. [figli dei faraoni].

Si nota che le coppie (*invece / al contrario, domandare / chiedere, inserire / introdurre, avanti / davanti, anla / sala, costruire / istituire, andare / uscire fuori, figlio / ragazzo*) sono sinonimi in molti casi (con limitazioni per avanti/davanti), ma in certi contesti i nativi selezionano una voce soltanto. Alcuni studenti hanno affrontato difficoltà nell'individuazione dei confini semantici degli aggettivi temporali (*precedente/ scorso*) facendo errori del tipo:

è chiaro che la maggioranza degli egiziani non sono d'accordo con il **regime scorso**. [con il precedente regime/ con l'ex regime]

L'estate **precedente** ha fatto il compleanno di sua figlia, perciò sono andata da lei per farle un regalo. [scorsa]

Noi gli egiziano [...] hanno insegnato **la scorsa governo** come non osare al popolo egiziano [il governo precedente/ l'ex governo]

In questa categoria rientrano le scelte lessicali errate fatte dagli studenti per la somiglianza di significati tra i vocaboli. Si vedano gli esempi seguenti:

Mio zio **voleva di disperdere fra noi e tra i loro figli**. [voleva separarci dai suoi figli]

[...] **conserverò** a mia strada incui vivo cosi pulito e bello. [manterrò/ terrò pulita e bella la strada in cui vivo]

ogni giorno lui alza **la voce** del televisione per annoiarsi. [alza il volume]

Si nota che nel primo esempio lo studente, per la somiglianza trovata tra *disperdere* che significa «allontanare l'uno dall'altro i componenti di un gruppo o gli elementi di un insieme»⁵ e *separare* che vuol dire «dividere, allontanare tra loro più cose o persone», ha usato *disperdere* al posto di *separare*. Lo studente ha una competenza semantica incompleta che non gli permette di distinguere le differenze meno evidenti tra i vocaboli. Lo stesso si può dire per gli altri esempi.

Diffusi sono i casi in cui gli studenti accedono ai concetti attraverso il lessico della lingua araba, specificamente del dialetto egiziano, senza rendersi conto di come si esprimono tali concetti o espressioni nella lingua italiana. Tipici sono gli esempi seguenti:

I cambiamenti che metterò in atto se io venissi eletto nel parlamento alle prossime elezioni come deve essere fedele alle gente, deve **realisare** le sue **chieste**,...ecc. [soddisfare/ rispondere alle sue richieste]

All'inizio ho cercato di **accompagnarla** ma ogni volta lei mi ha risposto male. [stringere / fare amicizia con lei]

[...] non **dare alla gente promessi** che non posso **eseguirli**. [fare promesse/ mantenere]

Quando vedo lei nella strada, non saluto lei, lascio lei **continuo** la mia strada. [riprendo]

Io penso di **entrare** le prossime elezioni per fare tanti cambiamenti. [candidarmi a]

e anche deve devloppare la biblioteca, la biblioteca **deve riempita** dei libri in tutti i campi. [deve essere fornita di]

il elezioni legislative che **succederà** in Egitto fra i prossimi messi. [si organizzeranno/ si terranno]

⁵ I significati sono tratti dal Dizionario Garzanti (2005).

ogni giorno nel treno noi **vediamo** tante situazioni simpatiche che fanno noi ridere. [incontriamo / assistiamo a]

All'inizio sento che lei è una persona simpatica ma per passare il tempo l'ha trovata una persona antipatica che **ama il male per** gli altri. [augura il male agli altri]

4.3. *Uso improprio dei termini*

Sotto questa categoria vengono classificati gli errori dovuti ad un uso improprio dei termini all'interno della relazione semantica dei costituenti della frase. Si tratta di scelte lessicali inappropriate al contesto in cui vengono usate. Sono errori dovuti all'attribuzione di un significato errato ad una parola, cioè, alla scelta di un vocabolo errato o improprio come dimostrato dai seguenti esempi:

[...] ha bisogno di una soluzione **prestissima**. [urgentissima];

Io spiegherò il mio programma per far la gente sapere il **candidato bellissimo**. [il candidato giusto/ appropriato/ idoneo]

loro amano mio padre perché lui gli ama troppo gli visita da tanto in tanto e gli **esiste** tutte le cose che gli servono[...]. [porta/ compra]

c'era un diviso perché c'è un parte ha detto sì e c'è un'altra parte ha detto no. Ma questo non è **male** questo è molto **bello** [...]. [non è negativo anzi è positivo]

[...] perché Noi abbiamo certo che questa elezione era un elezione **chiaro**. [libera/ trasparente]

“Il mercato di lavoro non richiede un **candidato** che sappia solo le lingue , hai fatto una **brutta** scelta”. [un laureato- una scelta sbagliata]

[...] di andare al polizia per **fare un rapporto** di questa anello che è rubato nel metro. [fare denuncia]

voglio presentare una legge che ogni giovane dopo laurearsi, può avere un pezzo di terra per **esclamarlo** [bonificarlo]

Il giovedì scorso ho cominciato a **ricoverare** e sono andato all'università [guarire/ recuperare la salute]

Talvolta le somiglianze ortografiche o fonetiche tra i vocaboli accanto all'errata memorizzazione portano gli studenti a commettere errori come ben mostrano i seguenti esempi:

Quando io sono stata nella camera mia e studiavo le mie lezione. Lei è entrata senza **promesso** e mi ha detto [...]. [permesso]

quando noi siamo sulla spiaggia lui finge a **affollare** e noi sbrighiamo a salvarlo. [affogare]

[...] soprattutto nel campo politico perché il primo governo era **corretto** e molti responsabili hanno rubato il denaro. [corrotto]

Quando mio padre **schizzava** con mio nonno e lui non poteva cacciarlo. Mio nonno mi ha cacciato e mi ha buttato con durezza da quel momento non lo amavo. [scherzava]

Dal mio punto di vista, devo **frontare** tanti problemi come il traffico, il paese ha pieno dei mezzi di trasporto. [affrontare]

In questi esempi lo studente conosce i vocaboli ma non ricorda come si scrivono correttamente. Per questo fa dei tentativi approssimativi sostituendo una lettera al posto di un'altra o omettendo una lettera o una sillaba

4.4. Perifrasi analitiche

Gli studenti, per colmare lacune lessicali, ricorrono alle perifrasi analitiche. Vale a dire che gli studenti, siccome non conoscono le parole adatte, tendono a spiegare o a descrivere il concetto con parole a loro familiari come rivelano gli esempi seguenti:

Mi ha detto che questa amica **diceva parole umiliante a me** e non mi amava. [sparlava di me]

lui è davvero una persona molto brutta, male e **tratta la gente in modo molto male**. [maltratta la gente]

[...] gli chiedo di non alzare o **mettere in tono passo la voce** del televisione. [di abbassare il volume]

[...] lui mi **guardava con i sguardi brutti**. [mi guardava male]

Del resto, è illogico **prendere un cittadino in una operazione di polizia** senza nemmeno fare un piccolo peccato. [arrestare un cittadino]

Quando **sono diventato con il salute bene**, siamo ritornati a casa mia. [quando sono guarito/ mi sono rimesso in salute/ ho recuperato la salute]

5. PRESTITI E CALCHI

Gli studenti, per colmare lacune lessicali, fanno largo uso di parole prese da LM e da altre lingue già conosciute. Analizzando i temi degli studenti abbiamo riscontrato prestiti non integrati e integrati⁶. Si vedano i seguenti esempi:

Il mio padre mi ho preso al posto molto **comfortable** per farmi bene [...] [confortevole/ comodo]

Il mio regalo da mia madre dopo questa situazione era di passare una settimana ad **Alexandria**. [Alessandria]

mi ha detto “potresti fare dei corsi senza bisogno di essere una studentessa alla facoltà di Al Alsun, è meglio che studiare la medicina, la **commerce** o la giudizia”. [commercio]

Questa persona ha risposto ma Mia padre non l'ha sentito, perciò ha ripetuto la **questione**. [ha ripetuto la domanda]

Io fedava al **governamento**. [governo]

⁶ Con il *prestito non integrato* si intende i vocaboli che possono essere presi dalle altre lingue nella loro forma originaria (per esempio: *bar, film, leader ...ecc.*) mentre il *prestito integrato* riguarda le parole esotiche che vengono integrate alla fonologia e morfologia dell'italiano (per esempio: *treno, bistecca* sono tratti dall'inglese *train e beefsteak* con l'aggiunta di una vocale finale, con l'inserimento nella categoria morfologica del genere (ignota all'inglese) (Dardano, Trifone, 1995: 638).

[...] devo cambiare il regime che si trovava all'inizio a un nuovo regime dipendere alla **dimocratia** e alla libertà che permettere a ciascuno di avere un voto nell'elezione. [democrazia]

Si nota che la maggiore parte dei prestiti usati dagli studenti proviene dall'inglese che è la seconda lingua studiata dagli studenti dopo l'arabo. Nell'analisi dei prestiti estrapolati dai temi degli studenti, abbiamo inoltre osservato che essi cercano di italianizzare le parole aggiungendoci desinenze italiane, come ben dimostrato dai seguenti esempi:

posso incoraggiare il **tuorismo** per trovare [...].[turismo]

[...] e anche deve **devloppare** la biblioteca [...].[migliorare]

Infatti, la mia famiglia non l'ama perché è antipatica, non **generoso** ed ama la sua stessa. [generoso]

Nel campo sociale: conserverò le morali nella società, attribuirò nel **developmento** della società [...]. [contribuirò al miglioramento / allo sviluppo]

se venissi eletta nel parlamento alle prossime elezioni. i miei cambiamenti che metterei in atto. come **developed** l'educazione, devono **increasere** i numeri delle scuole perché i numeri delle studente sono grande nel uno classe. [miglioramento/ aumentare]

Mi ha detto che c'è un errore in questo **risulto**. [risultato]

Esaminando questi esempi, si nota che si tratta di parole inglesi che vengono adattate alla fonologia e alla morfologia dell'italiano.

Pochi sono, invece, i calchi ricavati dai temi degli studenti in cui l'appoggio alla semantica della LM ha un ruolo rilevante. Tipici esempi sono:

[...] entrare **la facoltà di media**. [facoltà di scienze della comunicazione]

Quando ho finito **il secondario**, ho diceso di entrare la facoltà di media. [il liceo/ la scuola secondaria di grado superiore]

è studentessa alla **facolta di letteratura**. [facoltà di lettere]

6. REGOLE DI FORMAZIONE DELLE PAROLE

Partendo dalla definizione di De Mauro (2005: 30), secondo cui il lessico è l'insieme delle regole di formazione di altri possibili vocaboli che, anche se non si sono mai sentiti prima, possono essere generati da vocaboli già esistenti e dalle operanti regole di formazione delle parole, abbiamo esaminato le parole errate che risultano da approssimazioni realizzate attraverso l'uso di meccanismi inappropriati di formazione delle parole. Abbiamo suddiviso questi errori in: a) sostituzioni di parole appartenenti alla stessa famiglia e b) errata selezione di morfemi derivativi.

6.1. *Errata selezione di parole appartenenti alla stessa famiglia lessicale*

Nel processo dell'apprendimento l'esistenza di famiglie lessicali⁷ svolge un ruolo facilitante ma anche piuttosto ostacolante, in quanto se da un lato facilita la codifica e la

⁷ La famiglia lessicale è un insieme di parole che hanno in comune la forma e una parte di significato in quanto derivano dalla stessa base.

decodifica del significato, dall'altro implica difficoltà di scelta normativa, sul piano della semantica e dell'uso, di parole che appartengono alla stessa famiglia (Bozzone Costa, 2002: 49).

Nei temi da noi analizzati abbiamo riscontrato scambi tra derivati nominali e tra derivati aggettivali come mostrano gli esempi seguenti:

Nei prossimi giorni Io aspetto che **elettori** serveranno le gente perciò deve c'è cambiamento. [gli eletti]

[...] non dare alla gente **promessi** che non posso eseguire. [promesse]

comincerò ad eseguire alcuni **promessi** per dar la gente **fidarmi**. [promesse/dar fiducia alla gente]

Nello stesso tempo, mia sorella **fa spiacevole** in quella situazione [...]. [è spiacente di quella situazione]

Quando ero nella scuola media ero molto brava e tutte gli **insegnamenti** mi amano. C'era una figlia di mia zia con me nella scuola non era molto brava e gli **insegnante** dicevano sempre a lei "tua parente è brava più di lei" [insegnanti]

il mio zio non è stato bello e non è stato una persona **amorosa** nella mia famiglia. [amata dalla mia famiglia]

Diffusi sono gli errori nell'uso dell'aggettivo al posto del nome e viceversa, del verbo invece del nome e così via come nei seguenti esempi:

Gli egiziani aspirano una **liberità vita** per vivere. [una vita libera]

una volta sono andato alla campagna dove c'è **la tranquilla** [...]. [la tranquillità]

Io corregge **industriale**. [incoraggio l'industria]

c'era un **diviso** perché c'è un parte ha detto si e c'è un altra parte ha detto non. [divisione]

[...] quando l'ho visto piangere con molta **triste** e così diveniamo bene. [con molta tristezza]

Ha tre figli; due femmine e un **maschile**. [maschio]

vorrei aiutare i poveri che vivano una vita piena di **mesiro**, una vita molto **fatica**[...]. [miseria- faticosa]

[...] perchè come vediamo ora, Noi vivere in **un sociale libero**. [società libera] quando il mio zio è venuto alla mia casa la mia famiglia ha ricevuto con **piacevole**. [con piacere]

Va messo a fuoco che questo tipo di errore potrebbe essere dovuto all'incapacità degli studenti di distinguere o specificare le funzioni grammaticali delle parole appartenenti alla stessa famiglia accanto all'imperfetta conoscenza delle funzioni delle parti del discorso all'interno della frase.

6.2. *Uso improprio di morfemi derivativi*

Bozzone Costa (2002: 51) ha messo in evidenza che la morfologia lessicale italiana è caratterizzata da «forti idiosincrasie, oltre che da paradigmi ricchi di morfemi concorrenziali». Per esempio, da *spostare* si forma *spostamento* ma non *spostazione* malgrado

che *-mento /-azione* siano suffissi usati per formare nomi deverbali. Non c'è una motivazione grammaticale per cui si accetta *spostamento* e non *spostazione*. Queste caratteristiche portano l'apprendente a produrre neologismi derivativi dovuti a scambi tra suffissi o prefissi che appartengono alla stessa categoria derivativa.

Sotto questa categoria abbiamo esaminato gli errori dovuti a un'elaborazione autonoma del lessico basata sull'uso improprio delle regole di formazione delle parole, ~~il~~ che porta a produrre parole inesistenti nella lingua italiana, come negli esempi riportati qui sotto:

Io non posso ricordare una persona che mi colpisce di **dissoddisfazione**
[insoddisfazione]

[...]ma lei anche ha parlato con me in modo di scortesia ed **ingentilezza**

[...] il problema dei soldi rubati da parte dei precedenti **funzionai** nel paese
[...] [funzionari]

non si deve **fiduciare** in ogni persone [aver fiducia]

ogni paese deve **svogliamentare** le elezioni ogni 3 o 4 anni. [dal nome
svolgimento per formare svolgere]

Da questa situazione tutti devono imparare dalle situazione successe con loro
per **utilarli** nella loro vita [utilizzarle]

Paolo non era **soltamente** cattivo con la gente, ma era anche cattivo con me.
[solamente/soltanto]

Cercheremo ora di spiegare gli esempi sopra riportati per mettere in evidenza le difficoltà incontrate dai nostri studenti nella formazione delle parole e le strategie da loro messe in atto per colmare lacune lessicali.

Nel primo esempio è stato generalizzato l'uso del prefisso *dis-*, che indica per lo più negazione, contrasto e opposizione, per formare erroneamente il contrario del nome *soddisfazione*.

Nel secondo, dall'aggettivo *ingentile* è stato formato *ingentilezza*, inesistente nell'italiano.

Nel terzo, lo studente, partendo dalla conoscenza che il suffisso *-aio* si usa per formare nomi indicanti il mestiere del tipo (*fornaio/ giornalista*), si arriva a formare *funzionai* al posto di *funzionari*.

Nel quarto e quinto esempio, dai nomi *fiducia*, *svolgimento* si formano rispettivamente *fiduciare* e *svogliamentare* usando la tipica desinenza verbale *-are*.

Nel sesto esempio, dall'aggettivo *utile* viene creato il verbo inesistente *utilare*, tralasciando l'infisso *-izz-*. Nell'ultimo esempio si nota una regolarizzazione del suffisso *-mente* usato per formare gli avverbi; d'altronde è una fusione di due avverbi *solamente* e *soltanto*.

7. UNITÀ POLIREMATICHE

Dalle analisi risulta problematico l'uso delle unità polirematiche da parte dei nostri studenti. Si tratta di unità lessicali complesse che «si caratterizzano come lessemi difficili, anzitutto da riconoscere nelle L2 come unità olistiche, da decodificare e poi codificare in quanto richiedono soprattutto strategie di memorizzazione» (Bozzone Costa, 2002: 55).

L'errore più frequente e persistente nei temi esaminati riguarda l'uso delle preposizioni nelle locuzioni avverbiali. Sono errori del tipo:

alla prima era molto triste. [da prima/ dapprima]
cominciare **all'inizio**. [dall'inizio]
[...] gli visita **da tanto in tanto**. [di tanto in tanto]
[...] deve lavorare **da nuovo**. [lavorare di nuovo]
In un giorno, **nella fine del** mese giungo passato [...].[alla fine del mese]

Talvolta l'errore nelle locuzioni avverbiali risulta da un'approssimazione semantica tra scelte lessicali come nel primo esempio che segue o da un'errata memorizzazione come nel secondo.

d'allora in poi farò il possibile per essere buono. [d'ora in poi]
D'altra in avanti non domanda un'opinione da mia zia. [d'ora in avanti]

Un altro errore riguarda la formazione errata di costruzioni verbali. Si vedano i seguenti esempi:

Dal mio punto di vista che mio zio è **torto** [...].[ha torto]
[...] perché Noi **abbiamo certo** che questo elezione era un elezione chiaro.
[siamo certi]
Prima io **ero fiducia a** lei. [avevo fiducia in]
e non dà I soldi a I poveri persone che gli **sono bisogno**. [hanno bisogno]
Noi **abbiamo certo** che questo elezione era un elezione chiaro. [siamo certi]
il paese **ha pieno** dei mezzi di trasporto. [è pieno di]

Negli esempi mostrati l'errore potrebbe segnalare la mancata distinzione tra *aggettivo*, che richiede il verbo *essere*, e *sostantivo*, che richiede il verbo *avere*.

In pochi casi, come in quelli che seguono, gli studenti hanno formato delle collocazioni⁸ influenzate, nella scelta del verbo, dal dialetto egiziano, come ben mostrano gli esempi seguenti:

[...] **metterò quel problemi nella mia considerazione** se diventrò un deputato nel parlamento. [saranno problemi da tenere in considerazione]
ci sono genitori amano i loro bambini quasi troppo e questo non è giusto, quando diventano grandi e giovane, non possono **dicedere la giusta decisione** alla vita. [prendere una decisione]
seno la colpa per scegliere Ahmed. [mi sentivo in colpa per aver scelto Ahmed]
non amava la gente e non amava e non amava **presentare il bene** agli altri [fare del bene agli altri]
[...] **portare quella Responsabilità** [assumere la responsabilità]

⁸ Il termine collocazione indica «una combinazione di parole soggetta a una restrizione lessicale, per cui la scelta di una specifica parola (il collocato) per esprimere un determinato significato, è condizionata da una seconda parola (la base) alla quale questo significato è riferito» (Jezek, 2005: 178).

8. CONCLUSIONI

L'analisi degli errori lessicali rivela l'esistenza delle seguenti strategie e regolarità messe in atto dagli apprendenti nella costruzione dello spazio lessico-semantic: genericismi; estensione semantica; uso improprio dei termini; perifrasi analitiche; prestiti e calchi; errata applicazione dei meccanismi della formazione delle parole dando origine o a parole inesistenti o a parole malformate o a parole inappropriate al contesto; errore nella formazione delle unità polirematiche.

La maggior parte degli errori lessicali riflette i tentativi e gli sforzi degli studenti a costruire il campo lessico-semantic nella lingua italiana. E, inoltre, ben evidente l'influenza della lingua araba e quella inglese soprattutto nei prestiti e calchi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma.
- Bozzone Costa R. (2002), "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)", in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 37- 67.
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analisi e correzione degli errori*, Guerra, Perugia.
- Colombo A. (2011), «*A me mi*». *Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Corder P. S. (1967), "The Significance of Learners' Errors", in *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-70.
- Dardano M., Trifone P. (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli Editore, Bologna.
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino.
- Della Puppa F. (2006), *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- Della Puppa F. (2007), *Analisi degli errori di alunni arabofoni in italiano lingua seconda su testi scritti in contesto di insegnamento formale* [tesi di dottorato], Università Ca' Foscari, Venezia.
- D'Addio Colosimo W., Ambroso S., Giunchi P. (1986), *Strategie di apprendimento e strategie comunicative: risultati di una ricerca nella scuola media*, Il Bagatto, Roma.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna. (Trad. di: *Language Two*, Oxford University Press, New York, 1982).
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach*, Language Teaching Publications, Hove [UK].
- Piantoni M. (2004), "Workshop: Analisi dell'errore in produzioni scritte di arabofoni e implicazioni didattiche", in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia.
- Richards J.C. (1974), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, London.
- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2003), *L'italiano parlato e scritto. Agenda salvalingua*. Archimede, Milano.

ALLEGATO : IL QUESTIONARIO

1. Nome dell'apprendente:
2. Età dell'apprendente:
3. Anno di studio:
4. Anno di iscrizione:
5. Da quando impari la lingua italiana:
6. La motivazione ad imparare la lingua italiana:
(lavoro- interesse- lingua musicale-lingua facile)
7. Contatto con la lingua italiana, hai fatto dei corsi nella lingua italiana fuori dall'università?
Sì No
Se sì, Dove?
La durata del corso (Per quanto tempo)?
8. La lingua che viene studiata come seconda lingua nella facoltà?
9. Conoscenze di altre lingue:
Competenze nelle altre lingue:(elementare – medio – avanzato)
10. Sei d'accordo con il sistema dell'insegnamento della lingua italiana?
Sì No
11. Autovalutazione di italiano:
lettura () scrittura ()
Ascolto () parlato ()
12. Suggerimenti per migliorare il sistema dell'insegnamento:

