

STUDIA hereditatis universitatis

LETNIK 4
ŠTEVILKA I
LETO 2016



STUDIA UNIVERSITATIS HEREDITATI

Znanstvena revija za raziskave in teorijo kulturne dediščine

Letnik 4, številka 1, 2016

Studia universitatis hereditati je humanistična znanstvena revija za raziskave in teorijo kulturne dediščine z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja kulturne dediščine (arheologija, arhitektura, etnologija, jezikoslovje, literarna, kulturna, glasbena, intelektualna, religijska, vojaška zgodovina, zgodovina idej itn.) in pregledne članke ter recenzije tako domačih kot tujih monografij z omenjenih področij. Revija izhaja dvakrat letno. Izdajata jo *Fakulteta za humanistične študije (Oddelek za arheologijo in dediščino)* in *Založba Univerze na Primorskem*.

Poglaviti namen revije je prispevati k razvoju raziskav kulturne dediščine v najširšem in k topoglednemu interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim raziskovalnim vprašanjem. Tako revija posebno pozornost namenja razvoju slovenske znanstvene in strokovne terminologije, konceptov in paradigem na področju raziskovanja kulturne dediščine v okviru humanističnih ved.

Glavni in odgovorni urednik

dr. Gregor Pobežin (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper)

Urednica številke

dr. Helena Bažec (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper)

Tehnična ureditev revije, oblikovanje

dr. Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem, Koper)

Prelom

Jera Lenardič, Alenka Hodžić in dr. Jonatan Vinkler (vsi: Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem, Koper)

Lektor (slovenska besedila)

Davorin Dukič (Univerza na Primorskem, Koper)

Uredniški odbor

dr. Zdravka Hincak (Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu), dr. Matej Hriberšek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), dr. Katja Hrobat Virloget (Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem, Koper), dr. Irena Lazar (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Maša Sakara Sučević (Pokrajinski muzej, Koper), dr. Alenka Tomaž (Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem, Koper), dr. Tomislav Vignjevič (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, Koper), dr. Paola Visentini (Museo Friulano di Storia Naturale, Udine)

Izdajatelj: Univerza na Primorskem – Založba Univerze na Primorskem

(za Fakulteto za humanistične študije Univerze na Primorskem)

© 2016 Založba Univerze na Primorskem

Zanjo: prof. dr. Dragan Marušič, rektor

Titov trg 4

SI-6000 Koper

ISSN 2350-5443,

DOI: [https://doi.org/10.26493/2350-5443.4\(1\)](https://doi.org/10.26493/2350-5443.4(1))



studia universitatis hereditati

Studia *hereditatis* universitatis

LETNIK 4
ŠTEVILKA I
LETO 2016



hereditati

Vsebina/Contents

- Nives Zudič Antonič, Helena Bažec*
9 Uvodnik
- Nives Zudič Antonič, Helena Bažec*
13 Prefazione
- Metka Malčič, Nives Zudič Antonič*
17 Poučevanje in učenje italijanščine na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre
- Helena Bažec*
33 L'italiano "sloveno"
- Anja Zorman*
49 Besedni red kot primer italijanske interference v južnoprimorski slovenščini
- Rita Scotti Jurič*
59 Learners of Italian as L2 and the Awareness of the Cultural Connotation of Words
- Irena Marković and Ivana Škevin*
73 Cross-influence between Language and Culture: Pause Structure as Proof of Cultural Difference in the Same Language
- Daniel Slapek*
85 Forme verbali alternative (regolari e irregolari) del passato remoto

hereditati

Uvodnik

Nives Zudič Antonič, Helena Bažec

V kontekstu evropske in globalne integracije postaja vse bolj jasno, da je razumevanje različnih kultur in jezikov nujna za delovanje človeka v sodobni družbi. Iz tega vidika so v prednosti ljudje iz okolij, kjer sobiva več narodnih skupnosti, saj ob vsakodnevnem soočanju z razlikami postane ključnega pomena poznavanje jezikov in kultur okolja. Med take primere lahko vključimo tudi celotno območje ob italijansko-slovenski meji, za katerega je značilen stik med romanskimi in slovanskimi kulturami. Slovenska Istra je na primer zaznamovana z večstoletnim sobivanjem avtohtonih kultur, kot sta slovenska in italijanska (in ne daleč stran, samo čez trenutno mejo, tudi hrvaška), katerim so se pridružile še kulture priseljencev.

V preteklosti so zgodovinske in politične danosti povzročale konflikte in polemike med pripadniki različnih skupnosti na tem območju in tako zasenčile priložnosti za vzpostavitev plodnega sožitja na osebni in kolektivni ravni. Na tak način so se ustvarili stereotipi in predsodki, ki so ovirali neobremenjene medsebojne odnose, posledice pa občutimo še danes, čeprav prevladuje želja, da bi premostili prepreke iz preteklosti.

Vsemu naštetemu se priključuje tudi vprašanje globalne skupnosti in vloga angleščine kot osnovnega sporazumevalnega jezika. Odgovor na vprašanje, zakaj in kako poznavanje kultur in jezikov lokalnega, nacionalnega, evropskega in globalnega prostora ni več samoumevno, pa sploh ni enostaven.

Za institucije, ki delujejo na območju Slovenske Istre, je ključna prioriteta promocija in ohranjanje obeh uradno prisotnih jezikov. Tudi Fakulteta za humanistične študije in revija *Studia universitatis hereditati*, ki izhaja pod njenim okriljem, delujeta na takih tleh in stremita k enakemu cilju. V ta namen je pričujoča številka posebna tematska izdaja, katere rdeča nit je italijanščina v jadranskem prostoru, torej v Italiji in ostalih državah, kjer je zgodovinsko prisotna.

Izid revije pa sovпада tudi s pomembnim miljskim kamnom enega od oddelkov Fakultete. Leta 2016, ko jezikoslovje obeležuje stoletje od posthumnega izida Saussurovega *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*, praznujemo deseto obletnico študija italijanščine. Oktobra 2006 je namreč v predavalnice zakorakala prva generacija študentov italijanistike, ko se je študij izvajal še

v okviru Oddelka za uporabno jezikoslovje. Od takrat je minilo desetletje in iz tedaj peščice temeljnih predmetov, se je preko katedre za italijanski jezik ustanovil samostojni Oddelek za Italijanistiko, ki se je v obdobju svojega delovanja kadrovsko okrepil ter uspešno deloval na pedagoškem, znanstvenem in strokovnem področju. Ob tej mladi, pa vendar pomembni obletnici, smo se želeli posvetiti italijanskim jeziku, kulturi in književnosti, zato se je zdela objava tematske številke pri fakultetni reviji edina prava odločitev. Zaradi obsežne teme in veliko odziva, smo se nekoliko odmaknili od prvotne vsebinske zasnove in odločili, da prispevki izidejo v dveh ločenih številkah. Prva, ki jo imate pred sabo, bo posvečena jezikoslovno-pedagoškemu vidiku, druga pa bo namenjena književnosti. Raziskave, ki so objavljene v tej številki revije, so torej jezikovno-didaktične narave in se ukvarjajo s preučevanjem italijanskega jezika z vidika različnih jezikovnih ravni.

Začeli bomo ravno v Slovenski Istri, kjer se italijanščina poučuje od vedno. V prvem prispevku z naslovom *Poučevanje in učenje italijanščine na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre* avtorici Metka Malčič in Nives Zudič Antonič analizirata vlogo Univerze na Primorskem kot institucije, ki v edinstvenem okolju zagotavlja ustrezno izobraževanje bodočih učiteljev, skrbi za vseživljenjsko učenje že zaposlenih, krepí sodelovanje ne le med šolami s slovenskim in z italijanskim učenim jezikom v Sloveniji in Italiji, temveč tudi med drugimi inštitucijami, ki delujejo na področju poučevanja, zaščite in promocije manjšinskega jezika. Namen prispevka je prikazati najpomembnejše projekte, ki so se izvajali pod okriljem univerze; njihov namen je izpolnjevati eno od svojih bistvenih poslanstev, in sicer začeti s spremembami, ki izhajajo iz lokalnega okolja, najti nove strategije in načine za reševanje nastalih potreb. V ta namen sta avtorici predstavili najpomembnejše izsledke nekaterih raziskav in izbor primerov dobrih praks, ki lahko pomagajo pri vpeljevanju pedagoških pristopov za izvajanje obstoječega modela poučevanja na vseh stopnjah izobraževanja.

Drugi prispevek je usmerjen v uporabno jezikoslovje in se ukvarja s pisano italijanščino, ki jo na narodnostno mešanem okolju uporabljajo študenti, katerih materni jezik je slovenščina.

V prispevku z naslovom »*Slovenska*« *italijanščina* avtorica Helena Bažec predstavi kvalitativno in kvantitativno analizo najpogostejših napak, ki jih študenti prvega letnika na Oddelku za italijanistiko Fakultete za humanistične študije delajo pri spontanem pisnem izražanju v italijanščini. Avtorica skuša na podlagi teh primerov dokazati, da so razlike med slovenskim in italijanskim jezikovnim sistemom povod za veliko število napak, ki so z vidika svojega izvora vezane na negativni transfer. Takih je kar polovica od vseh oblikoslovno-skladenjskih napak, dobra tretjina pomenskih, minimalni delež pravopisnih in vse so predvidljive, kar pomeni, da bi se jim lahko izognili. Izsledke analize je avtorica v sklepnem delu primerjala z drugimi podobnimi raziskavami in s pomočjo skupnih točk dokazala, da veliko napak izhaja ravno iz razlik med obravnavanimi jezikoma in da se le-te ponavljajo na vseh stopnjah učenja italijanščine.

Nadalje se v prispevku naslovljenem *Besedni red kot primer italijanske interference v slovenščini Južne Primorske* Anja Zorman ukvarja s pojavom interference med jeziki v stiku. V prispevku je predstavljeno prevzemanje italijanskega besednega reda v stilno nezaznamovanem odvisnem stavku v slovenščino kot primer italijanske interference v slovenščini Južne Primorske. Analizirani korpus obsega govorjena in pisna besedila, ki po funkciji spadajo v praktično sporazumevalno zvrst. Analiza korpusa je pokazala na močan vpliv italijanskega besednega reda na zaporedje stavčnih členov pri govorcih z Obale, pri čemer gre tendenca v glavnem v smeri skladenjskega poenostavljanja.

Sledi predstavitev italijanščine iz hrvaškega dela Istre, natančneje iz Pulja, kjer je tudi dvojezično območje globoko zaznamovano z zgodovinsko prisotno italijansko skupnostjo. Prispevek z naslovom *Learners of Italian as L2 and the Awareness of the Cultural Connotation of Words* je spisala Rita Scotti Jurić, v njem pa obravnava

usvajanje konotativnega pomena besed na dvo-jezičnih območjih. Osnovna avtoričina predpostavka predvideva, da naj bi ta vrsta pomena, ki je kulturno pogojen, samoumevna pri tisti skupini učencev predmetne stopnje osnovne šole in dijakov srednjih šol, ki imajo možnost stika z italijanskim jezikom in kulturo na dosegu roke. Poglavitni namen raziskave je ugotoviti, kje se ciljna skupina srečuje z elementi italijanske kulture in katere besede oz. fraze so najpogostejše uporabljane in jih posledično asociirajo z italijansko kulturo. Iz odgovorov na ta vprašanja je možno razbrati podatek o tem, koliko je učinkovito poučevanje italijanščine kot drugega jezika v Istri in kakšno stopnjo leksikalne kompetence imajo sodelujoči pri prepoznavanju konotativnega pomena.

Nadalje se pomaknemo vzdolž jadranske obale, natančneje v Zadar. V članku z naslovom *Cross-influence between Language and Culture: Pause Structure as Proof of Cultural Difference in the Same Language* avtorici Irena Marković in Ivana Škevin predstavita raziskavo o različnih strukturah za premore, ki se jih poslužujemo v spontanem govoru in se sprašujeta kateri del izvajanja je odvisen od jezika in kateri od kulture. Predstavljena raziskava temelji na posnetkih spontanih hrvaških govorcev iz dveh različnih regij (Istra in Dalmacija). Obe skupini naj bi imeli podobno jezikovno, zgodovinsko in kulturno ozadje z minimalno stopnjo odstopanja. Analiza uporabe premora v spontanem govoru je dokazala, da na strukturne ravni vpliva jezik, medtem ko razlike v strukturi premora ni mogoče razložiti z jezikovnimi spremembami, temveč le z regionalnimi in kulturnimi razlikami. Rezultati analize govornih posnetkov hrvaških govorcev so bili primerjani z rezultati tretje skupine – italijanskih govorcev iz Istre, ki so privedli do presenetljivih zaključkov.

Tematski sklop se zaključuje z matično domovino, torej z italijanščino v Italiji. V prispevku *Forme verbali alternative (regolari e irregolari) del passato remoto* Daniel Slapek predstavi eno izmed glagolskih paradigem bogatega spregatvenega sistema italijanskega glagola. Gre za glagol-

ski čas *passato remoto* in študijo o tem, kako so številne nepravilne oblike glagolov predstavljene v različnih publikacijah, ki so izšle v Italiji in primerjava z dejansko rabo sodobnih govorcev. Zanimivi so zaključki, saj statistična analiza na podlagi korpusov pisane italijanščine kaže, da se nekateri glagoli v praksi rabijo pretežno z nepravilno, drugi pa s pravilno spregatveno obliko. V jezikovnih priročnikih pa so navedene vse oblike po vrsti ne da bi bilo kje pojasnjeno, ali gre za občo ali omejeno rabo.

Izsledki vseh predstavljenih raziskav kažejo na veliko mero vplivov med jeziki in na živo naravo jezika, zaradi katere se spreminja in prilagaja novim zgodovinskim in političnim okoliščinam. Nekateri jezikovne značilnosti doživljajo spremembe, rojevajo se nove strukture in besede, spet druge postanejo zastarele, se umaknejo iz aktivne rabe in tonejo v pozabo. Ravno preučevanje teh pojavov pripomore ne samo k promociji jezikov, temveč tudi k njihovi ohranitvi, zato upamo, da bo pričujoča številka revije prispevala k doseganju tega cilja.

Nazadnje bi se zahvalili avtorjem prispevkov, da so za objavo svojih raziskav izbrali to revijo. Bralcu pa želimo, da najde zanimive teme za svoje področje delovanja ter spodbudo k nadaljnjem strokovnem in znanstvenem delu.

hereditati

Prefazione

Nives Zudič Antonič, Helena Bažec

Nell'ambito dell'integrazione europea e globale sta diventando sempre più chiaro che la comprensione di culture e lingue diverse è una necessità per le attività dell'uomo contemporaneo. In tali circostanze chi vive in territori dove convivono più gruppi nazionali può sentirsi privilegiato, poiché il confronto quotidiano con le diversità lo costringe a conoscere le culture e le lingue dell'ambiente. Questo è anche il caso dei territori del confine italo-sloveno, un'area di contatto di culture prevalentemente romanze e slave. L'Istria slovena è, ad esempio, una zona di plurisecolare convivenza di culture autoctone come quella slovena e quella italiana (e non lontano – oltre il recente confine – anche quella croata), alle quali si sono aggiunte le culture degli immigrati. Nel passato, circostanze storiche e politiche hanno scatenato tra i popoli che abitano questo territorio conflitti e polemiche piuttosto che opportunità per sviluppare una convivenza ricca e feconda a livello individuale e collettivo. Si sono così formati stereotipi e pregiudizi che hanno ostacolato libere relazioni reciproche. Le conseguenze si sentono

ancora oggi sebbene per lo più domini il desiderio di abbattere le separazioni create dal passato.

A ciò si aggiunge anche la questione della comunità globale e della posizione dell'inglese come lingua fondamentale di comunicazione. Chiedersi perché e come conoscere le culture e le lingue dell'ambiente locale, nazionale e del comune ambiente europeo e globale, non si dà più per scontato e la risposta non risulta per niente semplice.

Per le istituzioni che operano nell'Istria slovena è di fondamentale importanza la promozione e preservazione di entrambe le lingue presenti nel territorio. Anche la Facoltà di Studi Umanistici e la rivista *Studia universitatis hereditati* che rientra nel suo ambito sono situate in questa zona e mirano allo stesso obiettivo. Pertanto il presente numero è un'edizione speciale il cui filo rosso è l'italiano nell'area dell'Adriatico, ossia in Italia e negli altri paesi in cui è presente storicamente.

La redazione della rivista coincide inoltre con una pietra miliare di uno dei dipartimenti della Facoltà. Nel 2016, anno in cui la linguistica celebra il centesimo anniversario della pubblica-

zione postuma del *Corso di linguistica generale* di Saussure, il Dipartimento di Italianistica compie il decimo compleanno. Nell'ottobre del 2006 la prima generazione di italianisti ha varcato le porte della Facoltà, quando lo studio rientrava ancora nell'ambito del Dipartimento di Linguistica Applicata. Da allora sono passati dieci anni e dagli allora pochi corsi di base, attraverso la cattedra di lingua italiana, si è costituito un dipartimento indipendente di studi dell'italiano che nella decade di attività ha acquisito nuovi collaboratori ed è attivo nel settore didattico, scientifico e professionale. Volevamo dedicare questo giovane e al contempo importante traguardo alla lingua, cultura e letteratura italiana, per cui la pubblicazione di un volume tematico presso la rivista della Facoltà risultava l'unica scelta ragionevole. In virtù della vasta natura dei temi proposti e dell'entusiasta risposta dei colleghi il piano redazionale originario è stato leggermente modificato, infatti i volumi pubblicati sono due al posto di uno inizialmente previsto. Il presente volume è dedicato agli aspetti linguistico-didattici della lingua italiana, mentre il secondo alla letteratura. Quindi le ricerche qui pubblicate si occupano dello studio della lingua italiana a partire dai diversi livelli della lingua.

Il volume parte dall'Istria slovena, dove l'italiano viene insegnato da sempre. Nel primo contributo intitolato *Insegnamento e apprendimento della lingua italiana nel territorio bilingue dell'Istria slovena* le autrici Metka Malčič e Nives Zudič Antonič analizzano il ruolo dell'Università del Litorale che in qualità di istituzione, che opera in un territorio particolare, ha il ruolo di garantire una formazione adeguata per i futuri docenti, assicurarne la formazione permanente e rafforzare la cooperazione, non solo tra le scuole con lingua d'insegnamento slovena e italiana in Slovenia e Italia, ma anche tra le altre istituzioni che operano nel campo dell'istruzione, della protezione e della promozione delle lingue minoritarie. L'intento del contributo è quindi offrire una panoramica dei maggiori progetti promossi dall'Università per adempiere a un compito di fondamentale importanza, ovvero a

partire dalle esigenze che si verificano nella società, cercare di reagire e provare a trovare nuove soluzioni e percorsi diversi. Sono pertanto presentati i risultati più significativi di alcune ricerche e una selezione di esempi di buone pratiche che ci possono aiutare a realizzare il modello di insegnamento esistente a tutti i livelli d'istruzione.

Il secondo contributo è indirizzato alla linguistica applicata e tratta l'italiano scritto degli studenti nell'area bilingue, la cui lingua madre è lo sloveno. Nel contributo intitolato *L'italiano "sloveno"* Helena Bažec presenta un'analisi qualitativa e quantitativa degli errori più frequenti nella produzione scritta spontanea in italiano da parte di studenti slovenofoni del primo anno al Dipartimento di Italianistica presso la Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria. Basandosi sugli esempi, l'autrice cerca di provare che le differenze tra i sistemi linguistici dello sloveno e dell'italiano sono causa di molteplici errori di transfer negativo. Si annovera in questo gruppo la metà degli errori morfosintattici, più di un terzo di quelli semantici e una minima parte di quelli ortografici, di cui tutti sono prevedibili il che significa che si potrebbero prevenire. I risultati dell'analisi sono stati infine paragonati ai risultati di analisi simili fatte precedentemente per trovare rilevanti punti in comune e provare non solo che sono causati dalla lingua madre, ma anche che si manifestano a tutti i livelli di apprendimento dell'italiano.

Nel contributo seguente intitolato *L'ordine dei costituenti come esempio di interferenza dell'italiano nello sloveno del Litorale* Anja Zorman si occupa dell'interferenza linguistica tra lingue in contatto. L'autrice presenta il transfer dell'ordine dei costituenti nella frase dipendente stilisticamente non marcata come esempio di interferenza dell'italiano nello sloveno del Litorale. L'analisi si basa su un corpus composto di enunciati orali e scritti, appartenenti al registro mediamente formale o informale. Con una serie di esempi viene provato che l'ordine dei costituenti in italiano ha una forte influenza sull'ordine nel-

lo sloveno della suddetta zona il che si manifesta in una tendenza alla semplificazione sintattica.

Segue la presentazione dell'italiano che viene prodotto nella parte croata dell'Istria, più precisamente a Pola, dove l'area bilingue è profondamente segnata dalla comunità italiana storicamente presente. Il contributo intitolato *Learners of Italian as L2 and the Awareness of the Cultural Connotation of Words* è stato scritto da Rita Scotti Jurić e si occupa dell'acquisizione del significato connotativo delle parole nell'area bilingue. L'ipotesi di base prevede che questo tipo di significato culturalmente determinato nasca spontaneamente in quel gruppo di studenti delle scuole medie e superiori che hanno a portata di mano il contatto con la lingua e cultura italiana, ovvero nell'ambiente in cui vivono. L'obiettivo principale della ricerca è quindi indagare dove avviene il contatto con elementi della cultura italiana e quali sono le parole o espressioni più frequentemente usate e di conseguenza associate con la cultura italiana. Dalle risposte a queste domande è possibile desumere quanto sia efficace l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nell'Istria croata e qual è il livello della competenza lessicale dei partecipanti nel riconoscere il significato connotativo.

Il contributo seguente ci porta lungo la costa adriatica fino a Zara. Nell'articolo intitolato *Cross-influence between Language and Culture: Pause Structure as Proof of Cultural Difference in the Same Language* le autrici Irena Marković e Ivana Škevin presentano una ricerca sulle diverse forme di pausa utilizzate nella produzione linguistica e si domandano quale parte della produzione dipende dalla lingua e quale dalla cultura. La ricerca presentata si basa su registrazioni del discorso spontaneo di parlanti croati nelle regioni dell'Istria e della Dalmazia che alla fine si confrontano con quelle dei parlanti italiani dell'Istria. Le autrici partono dal presupposto che entrambi i gruppi di croatofoni abbiano analoghi ambiti linguistici, storici e tradizionali con un livello minimo di differenziazione il che dovrebbe essere confermato dall'analisi nell'uso delle pause. La loro conclusione è che le diffe-

renze nella struttura di pausa non possono essere spiegate attraverso il cambiamento linguistico, ma solo attraverso la diversificazione regionale e culturale.

La sezione tematica termina con una ricerca che coinvolge l'italiano usato in Italia. Nel contributo *Forme verbali alternative (regolari e irregolari) del passato remoto* di Daniel Słapek viene presentato il paradigma verbale del ricco sistema di coniugazione del verbo italiano. Si tratta di uno studio sul tempo verbale passato remoto che vuole verificare come diverse pubblicazioni italiane presentano la flessione irregolare e la comparazione con la situazione nella lingua viva. Sono interessanti le conclusioni in cui un'analisi quantitativa basata su corpora di italiano scritto indica che alcuni verbi in pratica occorrono soprattutto nella loro forma flessa irregolare, altri in quella regolare. I manuali di lingua, invece, elencano tutte le forme esistenti in ordine senza far notare se si tratti di un uso frequente o limitato.

I risultati presentati nelle ricerche incluse in questo volume mostrano la forte connessione che intercorre tra le lingue e la natura della lingua che è viva, che muta e si adatta a nuove realtà storiche e politiche. Alcuni fenomeni linguistici subiscono sviluppi, nascono nuove strutture e parole, altre invece diventano obsolete, vengono ritirate dall'uso attivo e cadono in disuso. Uno studio attento di questi cambiamenti contribuisce non solo alla promozione delle lingue, ma anche alla loro conservazione, per cui ci auguriamo che il presente numero della rivista sia un contributo per andare in questa direzione.

Vorremmo infine ringraziare tutti gli autori dei contributi per aver scelto di pubblicare le loro ricerche in questa rivista. Al lettore si augura di trovare argomenti interessanti per il suo campo professionale e naturalmente ispirazione per il lavoro professionale e scientifico.

hereditati

Poučevanje in učenje italijanščine na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre

Metka Malčič, Nives Zudič Antonič

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem

metka.malcic@fhs.upr.si

nives.zudic.antonice@fhs.upr.si

Nel presente saggio vengono presentati i risultati di alcune ricerche fatte dal Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale e alcuni esempi di buone pratiche. Le ricerche sono state effettuate partendo dalle esigenze che si sono verificate nelle scuole del territorio bilingue dell'Istria slovena.

Parole chiave: apprendimento/insegnamento della lingua italiana, lingua della minoranza, ricerche, plurilinguismo, diversità

V prispevku so predstavljeni izsledki raziskav, ki jih je Oddelek za italijanistiko Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem izvedel v desetih letih svojega obstoja ter nekaj predlogov za delo v razredu. Raziskave so bile izvedene na podlagi potreb, ki so se pokazale v šolah na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre.

Ključne besede: poučevanje/učenje italijanskega jezika, manjšinski jezik, raziskave, večjezičnost, različnost

Na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre je učenje in poučevanje italijanskega jezika kot manjšinskega jezika vedno aktualna, a tudi posebej občutljiva tema, ki se je potrebno lotevati z veliko mero odgovornosti in sistematičnosti. Spremembe v družbi vse vpletene v vzgojo in izobraževanje nenehno spodbujajo k temu, da sledijo odkritjem in izsledkom raziskav ter novostim na različnih področjih človekovega udejstvovanja. Na podlagi tega si na svojih področjih delovanja postavljajo nove cilje in iščejo inovativne poti za njihovo uresničevanje.

Globalizacija in sodobni migracijski tokovi ter posledično nove razmere nas v večjezikovnih in večkulturnih družbah postavljajo pred nove izzive in nam v večjezikovnih in večkulturnih razredih določajo nove cilje, ki se lahko uresničujejo le s sledenjem novih smernic za poučeva-

nje in učenje jezikov, s pripravo ustreznih gradiv in s permanentnim izobraževanjem učiteljev in drugih zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja.

Na območju Slovenske Istre, ki je uradno dvojezična, v resnici pa že stoletja večjezična in večkulturna, se veliko raziskovalcev/k posveča raziskovanju dvojezičnosti, večjezičnosti in medkulturnosti in razvija nove modele in strategije za učenje in poučevanje jezika in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti.

Oddelek za italijanistiko Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem (v nadaljevanju FHŠ UP) svoje poslanstvo uresničuje preko povezovanja z okoljem in v sodelovanju z institucijami, ki delujejo na področju učenja in poučevanja, promocije in zaščite italijanskega jezika v Sloveniji, v Italiji, pa tudi v nekaterih drugih evropskih državah, kjer se pouču-

jejo manjšinski jeziki, organizira izobraževanja za učitelje in sodeluje pri raziskavah in pripravi učnih gradiv za šole vseh stopenj, kjer se poučuje italijanski jezik kot materni jezik (J1), drugi jezik (J2) in tuji jezik (TJ).

Teoretski okvir: dvojezični model izobraževanja v Slovenski Istri, vzgoja za dvojezičnost in večjezičnost, razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti

Dvojezični model izobraževanja v Slovenski Istri

V Slovenski Istri delujejo vzgojno-izobraževalne ustanove v slovenskem in italijanskem učnem jeziku, v vseh šolah pa se poučuje tudi drugi jezik, tki. jezik okolja. Na osnovnih in srednjih šolah sta oba jezika kot druga, nematerna jezika učenec, obvezna učna predmeta.

Za uresničevanje čim ustrežnejšega modela dvojezičnega izobraževanja so bile v preteklosti izvedene različne raziskave, tako na ravni sistema kot na ravni vsebin, organizacije pouka in didaktike. Cilj raziskav je bil zagotovitev takega modela, ki bi uresničeval izbrane izobraževalne in socializacijske cilje učencev o sobivanju različnih jezikovnih/etičnih skupnosti v mešanem okolju. Rezultate raziskav lahko strnemo v tri sklope:

- 1) jezikovno znanje prvega in drugega jezika (J1 in J2),
- 2) vedenje o sobivajoči narodni skupnosti,
- 3) raziskovanje stališč.

Za ugotavljanje učinkovitosti modela so se raziskave opirale predvsem na Cumminsov interakcijski model dvojezičnega izobraževanja,¹ Gardnerjev socialno izobraževalni model² in Bakerjev model stališč do dvojezičnosti.³

¹ Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (Clevendon: Multilingual Matters, 2001).

² Robert C. Gardner, *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation* (London: Edward Arnold, 1985).

³ Colin Baker, *Attitudes and Language* (Clevendon: Multilingual Matters, 1992).

Rezultati nekaterih raziskav so pokazali,⁴ da so pri poučevanju italijanskega jezika kot drugega jezika prisotne naslednje težave: neustrezni učbeniki, premalo motivacije za učenje jezika, preveliki razredi (28 učencev, na srednjih šolah tudi nad 30), neustrezne učilnice (predvsem na srednjih šolah) in neustrezne metode poučevanja (ponavadi tradicionalno frontalno učenje), premalo uporabljane informacijske tehnologije, premalo sredstev za promocijo jezika v Sloveniji s strani Italije.

Vzgoja za dvojezičnost in večjezičnost

Pot do dvojezičnosti in večjezičnosti je postopna in izjemno zapletena. Uspešna dvojezična oziroma večjezična vzgoja je rezultat različnih dejavnikov, notranjih in zunanjih. Med notranje dejavnike uvrščamo nevro-cerebralni in psihološki vidik. Prvi vpliva na razvoj jezikovne inteligence in se odraža predvsem v stopnji razvitih sposobnosti in zmožnosti. Psihološki vidik pa vključuje učenčevo samopodobo, interese, pa tudi odnos, ki ga ima do večjezičnosti in medkulturnosti. Med zunanje dejavnike pa spadajo: odnos učenčeve družine do večjezičnosti, učno okolje, vpliv družbe, demografska sestava prebivalstva in njegova jezikovna komponenta.

Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti

Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti je druga pomembna sestavina jezikovnega kurikula in je nedvomno temeljna komponenta poučevanja/učenja jezika v našem prostoru, zato smo se preko raziskav želeli posvetiti tudi tej komponenti. Različne spremembe v družbi spreminjajo našo družbo v večkulturno, zato se razvijanje medkulturnega zavedanja kaže kot vedno bolj pomembno. »Če želimo preseči večkulturnost in narediti družbo medkulturno, se moramo načrtno in sistematično posvečati razvijanju medkulturnega zavedanja že na prvi stopnji

⁴ Mednarodna projekta Comenius 2.1 »Info« – opredelitev modela za usposabljanja učiteljev v večjezičnih okoljih (2004-2007) in mednarodna projekta Comenius 2.1 »Promocija manjšinskih jezikov v večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic« (2003-2006), nosilka Nives Zudič Antonič.

vzgojno-izobraževalnega sistema in jo razvijati skozi celoten izobraževalni proces. Temeljno poslanstvo medkulturne vzgoje je namreč razvijanje sposobnosti sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov, tako z ljudmi, ki že ves čas živijo v našem okolju (avtohtone in druge etnične skupine), kot z ljudmi, ki so se nam pridružili v zadnjem času. Poznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti omogoča človeku, da sprejema prisotnost več kultur v lastnem prostoru kot vrednoto in kot možnost za nadaljnji razvoj svoje osebnosti.«⁵

Z uvajanjem medkulturne vzgoje tudi v dokumente, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, se Republika Slovenija približuje jezikovni politiki Evropske unije (EU) in uresničuje ukrepe, zapisane v dokumentih EU ter Sveta Evrope (SE).⁶ Tak primer so Priporočila št. R (98) 6 Ministrskega sveta državam članicam glede modernih jezikov (1998)⁷, ki vladam držav članic priporočajo, da v okviru razpoložljivih sredstev in v skladu z njihovo ustavno ureditvijo ter šolskim sistemom na dvojezičnih in večkulturnih območjih sledijo politiki vzgoje in izobraževanja, ki:

- upošteva predpise *Evropske listine o regionalnih in manjšinskih jezikih* (ETS št. 148, 1992),⁸ in ukrepe *Okvirne konvencije SE o varstvu narodnih manjšin* (1995),⁹ v katerih so opredeljeni zaželeni parametri izvajanja

⁵ Lafayette, str. 55, navedeno po: Nives Zudič Antonič in Anja Zorman, ur., *Prepletanja : didaktični priročnik za medkulturno vzgojo brez meja* (Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 2014b). Dostopno na: <http://www.eduka-itaslo.eu/>, 5.

Robert C. Lafayette, "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom," v *Toward a New Integration of Language and Culture*, ur. A.J. Singerman, 47-62 (Middlebury: VT, The North-east Conference, 1997).

⁶ Poleg priporočil, ki jih omenjava v besedilu, sta EU in Svet Evrope oblikovala različna besedila, pri tem med pomembnejše publikacije s področja razvijanja medkulturnosti prav gotovo prištevamo *Belo knjigo o medkulturnem dialogu* (Strasbourg: Svet Evrope, 2008).

⁷ *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages* (1998).

⁸ *Evropske listine o regionalnih in manjšinskih jezikih*, ETS št. 148 (Strasbourg: Svet Evrope 1992). Dostopno na: http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publikacije/konvencije/148/

⁹ *Okvirne konvencije SE o varstvu narodnih manjšin* (Strasbourg: Svet Evrope, 1995). Dostopno na: http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publikacije/konvencije/157/

politike glede regionalnih ali manjšinskih jezikov in kultur (22.1);

- enakovredno upošteva in spoštuje vse jezike in kulture posameznega večjezičnega in večkulturnega območja na način, ki otrokom vseh narodnih skupnosti omogoča razvijanje govorne in pisne komunikacije v jeziku svoje skupnosti, ter obenem omogoča razvijanje razumevanja in spoštovanja jezika in kulture druge narodne skupnosti (22.2);
- na območjih, ki ponujajo dvojezično šolanje, razvija pristno medkulturno zavedanje in zagotovi možnosti za učenje ostalih jezikov (22.3);
- na obmejnih območjih omogoča in spodbuja učenje jezikov sosedskih držav (24).

Če želimo razumeti drugo kulturo v svojem okolju oziroma tujo kulturo v tujem okolju, je potrebno te kulture primerjati s svojo lastno. Primerjava kultur in odkrivanje drugačnosti nam pomaga razmišljati o svoji kulturi in jo bolj poglobljeno spoznavati ter razvijati zavedanje o drugi/h kulturi/ah in jo/jih sprejemati. V šoli moramo torej stremeti k razvijanju kulturnih modelov kot najmanjših enot analize kulture. Učence obenem vzgajamo za opazovanje kulture in za opazovanje sprememb, ki so v sodobnih družbah zelo pogoste.

Ustrezna in učinkovita medkulturna vzgoja mora biti skrbno načrtovana; za razvijanje medkulturnega zavedanja pa ni potrebnega veliko teoretičnega znanja, saj je le-to pogojeno predvsem z dejavnostjo in ne zgolj z opazovanjem, pozornim poslušanjem in pomnjenjem večje količine podatkov v kratkem času. Aktivna dejavnost učenca se lahko odvija z različnimi oblikami dela, kot so skupinsko delo, projektno delo, integrirani pouk ipd. Za ustrezno razvijanje medkulturnosti v šoli je potrebno na novo opredeliti delo in metodologijo pedagoškega dela. Medkulturna vzgoja se lahko izvaja pri kateremkoli

predmetu, pri katerikoli vsebini in v okviru učnih načrtov prav vseh predmetov.¹⁰

Sodobno poučevanje jezikov: izzivi za prihodnost (vzgoja za večjezičnost in diferenciacija)

Poučevanje italijanskega jezika kot manjšinskega jezika ima na območju Slovenske Istre dolgoletno tradicijo, na katero smo lahko upravičeno ponosni. Časi in razmere v družbi (migracijski procesi, globalizacija, vloga in pomen angleškega jezika,...) so vplivali tudi na učenje in poučevanje italijanskega jezika in na delo v razredu, saj se je spremenil odnos do jezika, njegova vloga in znanje le-tega. Za vse več učencev v šolah z italijanskim učnim jezikom ta mnogokrat ni več materni jezik (J1), v šolah s slovenskim učnim jezikom pa za vse več učencev ni več jezik okolja (J2), ampak tuj jezik (TJ).¹¹

Sprašujemo se, kakšen pouk organizirati, če želimo slediti ciljem sodobne šole, ki so tudi cilji sodobne družbe (med šolo in družbo vlada dialektičen odnos: šola naj bi izobraževala in vzgajala na način, ki ga velevajo potrebe družbe). Šola kot odraz širše družbene skupnosti učiteljem nalaga, da uresničujejo izobraževalne in vzgojne cilje, a učitelji so v heterogenih razredih postavljeni pred zelo zahtevno in kompleksno situacijo, saj morajo, če želijo motivirati svoje učence, biti

še bolj predani svojemu delu;¹² potrebujejo nova, drugačna, sodobna gradiva; z učenci in s sodelavci morajo vzpostavljati uspešne medsebojne odnose; povezovati se morajo z okoljem in iz njega črpati informacije, odgovore, spodbude in izzive.¹³

Sodobni pouk jezika temelji na komunikativnem pristopu in razvijanju medkulturne sporazumevalne zmožnosti: pouk je osredinjen na učenca in izhaja iz učenčevih komunikacijskih potreb; usmerjen je na proces učenja in upošteva različne sloge učenja; upošteva dejstvo, da so jezik, kultura in družba povezani in da je torej posameznikov mikrokozmos odraz družbenega makrokozmosa; med učitelji in učenci vladajo enakopravni odnosi, kar pri učencu spodbuja in krepi odgovornost in samostojnost; pouk vključuje rabo informacijske komunikacijske tehnologije (IKT).

Prva učenčeva potreba pri usvajanju jezika in vzgoji za različnost je sprejemanje vrstnikov in učiteljev. Učitelji naj bi v prvi vrsti zagotavljali mirno, varno in spodbudno okolje, ki ugodno vpliva na učenje.¹⁴ Zanimiv in skrbno pripravljen pouk, ki je v skladu s starostjo, potrebami, interesi, predznanjem in sposobnostmi učencev, bo dodatno prispeval ne le k motivaciji, ampak tudi k razvijanju samostojnosti in sprejemanju odgovornosti za lastno učenje. V varni in na spoštljivih odnosih temelječi šolski skupnosti bo učenec lahko nadgrajeval svoje znanje, razvijal talente in potencial, kar bo prispevalo tudi k njegovi osebnostni rasti.

Zaradi naštetih razlogov je potrebno v poučevanje/učenje jezikov vnesti spremembe. V vseh metodoloških pristopih, ki so bili v veljavi v preteklosti, lahko najdemo konstante, katerim se je v različnih obdobjih dajalo različen pomen. To

¹⁰ Primerjaj Nives Zudič Antič, »Italijanščina kot prvi jezik v manjšinskih šolah Slovenske Istre,« v *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, ur. Lucija Čok (Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2009); Nives Zudič Antič in Anja Zorman, »Izobraževanje učiteljev in medkulturna vzgoja,« v *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, ur. Norina Bogatec in Nives Zudič Antič (Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 2014a); Neva Čebren, »An Investigation into Intercultural Communication Issues in High School Curricula in Italy, Slovenia and Turkey,« *Journal of foreign language teaching and applied linguistics* (2014).

¹¹ Glej Čok, *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov*. Nives Zudič Antič, »Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/druega jezika v Sloveniji,« v *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*, ur. Veronika Tašner et al. (Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009).

¹² Nives Zudič Antič in Anja Zorman, »Izobraževanje učiteljev in medkulturna vzgoja,« v *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, ur. Norina Bogatec in Nives Zudič Antič (Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 2014a).

¹³ Nives Zudič Antič in Metka Malčič, »Bisogni emersi,« v *Progetto Info: La ricerca e il modello di formazione europeo*, ur. Olimpia Rasom (Bolzano: Istitut Pedagogich Ladin, 2007b).

¹⁴ Glej Anna Ciliberti, *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*.

so npr.: aktivna, direktna in ustna metoda, metoda imitacije, induktivna metoda, metoda ponavljanja,... Druga sledljiva konstanta v metodoloških pristopih, ki so si med seboj tudi precej različni, je tki. osnoven didaktičen proces. Metodološki pristopi so odvisni od zunanjih in notranjih faktorjev, ki vplivajo na izobraževalni proces. Zunanji dejavniki vpliva so predvsem na področju kulturnega in političnega ozračja določenega zgodovinskega obdobja v posamezni državi, ki do neke mere določa zahteve izobraževalnih ustanov. Notranja dejavnika pa sta predvsem razvoj posameznega predmetnega področja in pozornost, ki jo teoretiki poučevanja jezika in avtorji didaktičnih gradiv posvečajo različnim komponentam procesa poučevanja/učenja.

Na našem območju sta zunanja razloga aktualnih sprememb predvsem dva: evropeizacija nacionalnega šolskega sistema, ki se želi uskladiti z drugimi državami Evropske skupnosti (Skupni Evropski referenčni okvir, temeljni dokument za vse države članice Evropske skupnosti za pripravo letnega delovnega načrta, za pripravo učnih načrtov za jezike, za izpite, za učbenike ...); po drugi strani pa drugačna populacija v obveznih osnovnih šolah, ki se je spremenila zaradi migracijskih procesov v naši državi in zaradi katerih je potrebno upravljati procese jezikovnih stikov med slovenskim in italijanskim jezikom/kulturo in med jeziki/kulturami priseljencev.¹⁵

Notranji razlogi za metodološke spremembe pa izhajajo neposredno iz razvoja področij različnih ved, ki so pomembna za poučevanje – predvsem gre tu za področje poučevanja jezikov in pozornost, ki jo različni udeleženci posvečajo različnim komponentam procesa poučevanja in učenja. Sodobna teorija poučevanja tujih jezikov se osredotoča predvsem na posameznika, na različne načine, na katere se posameznik uči jezikovnih vsebin, na različno motivacijo, predznanje in izkušnje ter strategije za učenje.

Zaradi naštetih posebnosti je potrebno organizirati metodološko diferenciacijo, ki pred-

stavlja konec za globalno didaktično koherenco. Tako prehajamo v obdobje eklekticizma, kjer se prepletajo različne problematike heterogene narave, ki dobivajo središčno vlogo. Središčne diskusije pri poučevanju/učenju tujih jezikov se tako vrtijo okrog didaktike večjezičnosti in diferenciacije pouka.

Vzgoja za večjezičnost spodbuja učenje več jezikov in si zastavlja več ciljev: kulturne, jezikovne in kognitivne. Diferencirana didaktika pa se ukvarja s številnimi faktorji diferenciacije, ki so prisotni pri poučevanju/učenju: z diferenciacijo psiho-socialnega vidika učencev in učiteljev in statusa vsakega posameznega jezika.¹⁶

Didaktika večjezičnosti:

kulturni, jezikovni, kognitivni cilji

Po priporočilih Evropske skupnosti, bi moral vsak državljani poznati štiri jezike Evropske skupnosti: poleg maternega jezika še tri evropske jezike, na različnih nivojih. Da bi evropski državljani postal večjezičen, bi morali od didaktike določenega jezika preiti na didaktiko jezikov, oziroma še bolje, na didaktiko večjezičnosti.

Cilji, ki naj bi jih dosegali v večjezičnih in multikulturnih razredih, so kompleksni in jih lahko razdelimo na tri skupine:

- a) kulturni cilji: vzgoja za medkulturnost in za različnost; razvijanje sposobnosti razumevanja in interpretacije drugih kultur v primerjavi s svojo; ti cilji zamenjujejo cilj komunikativne zmožnosti, kot so ga pojmovala metodologije, ki so bile v veljavi pred tem in se nanaša na upravljanje procesov pri jezikovnih stikih med različnimi jeziki/kulturami
- b) jezikovni cilji: razvijanje poznavanja jezikov in vsaj nekaterih funkcijskih zvrsti (odvisno od stopnje znanja jezika in zastavljenih ciljev);
- c) kognitivni cilji: razvijanje fleksibilnosti, radovednosti, zmožnosti prilagajanja in usvajanja strategij za učenje jezika na različnih stopnjah.

¹⁵ Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole (Ljubljana: Zavor RS za šolstvo 2012). Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernece/cistopis_Smernece_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.

¹⁶ Ciliberti, *Glottodidattica*.

Kulturni cilji:

Medkulturno vzgojo in vzgojo za različnost je potrebno razvijati pri vseh predmetih, saj le tako lahko uresničujemo interdisciplinarnost, vzgojo za razumevanje, za upravljanje kompleksnih pojavov in za reševanje konfliktov. Cesari¹⁷ razlaga, da gre za »pojav, ki ga je potrebno obravnavati v vsej svoji kompleksnosti in ga uresničevati preko globalnih pedagoških projektov.«

Jezikovni cilji:

Za doseganje jezikovnih ciljev je nujno potrebna diferenciacija učnih načrtov in diferenciran pouk, pri katerem nam je lahko v veliko pomoč informacijska komunikacijska tehnologija (IKT) in integrirano učenje jezikov (CLIL). Poleg tega je potrebno diferencirati zmožnosti pri usvajanju različnih jezikov in pri doseganju različnih spretnosti.

Kognitivni cilji:

Glede na to, da je temeljni cilj sodobnega poučevanja jezikov "učiti se učiti", je potrebno pri učencih razvijati in krepiti zavedanje vloge, ki jo imajo kot učenci, razvijati spretnost samostojnega učenja in zavedanje njegovega pomena, razvijati odgovornost do učenja, kritično razmišljanje in samovrednotenje.¹⁸

Diferenciacija pouka oziroma koncept pedagoške variacije predpostavlja, da si v razredu zastavljamo za različne učence različne cilje, izbiramo različne vsebine, naloge, dejavnosti in uporabljamo različne pristope, tehnike, pripomočke in upoštevamo različen ritem dela (v skladu z osebnostjo, interesi, motivacijo, cilji, kulturo, navadami, uspehom in stopnjo znanja jezika posameznega učenca). Povezovanje različnih področij, pogledov, ugotovitev »je praktičen odgovor /.../ na drugačnost, heterogenost, spremenljivost, nestabilnost, množičnost«.¹⁹

Izhajajoč iz Evropskega referenčnega okvira,²⁰ učenci ne morejo doseči pričakovanih kompetenc iz kurikula enkrat za vselej, saj gre za fleksibilne kompetence, ki se uresničujejo pri uporabi jezika/jezikov v realnih komunikacijskih situacijah, za kar je potrebna sposobnost prilagajanja in dogovarjanja. Različni konteksti, raznoliki problemi, ki jih moramo reševati, nove, nepredvidljive situacije, v katerih se znajdemo, od nas zahtevajo ustrezno soočanje. V opisanih situacijah je potrebno znati uporabljati/prilagajati jezik, torej moramo usvojiti kreativno, dinamično jezikovno zmožnost. Če za komunikacijo znamo uporabljati enega ali več jezikov, to pomeni, da moramo poznati aktivne strategije, biti moramo odprti, fleksibilni, prilagodljivi. Pripavljeni se moramo znati učiti, kar pomeni, da moramo:

- usvojiti dinamično poznavanje stvari (jezikovno in kulturno znanje)
- znati delati določene stvari s pomočjo ustreznih strategij
- znati biti, biti večji na kognitivni, čustveni in kulturni ravni (v Referenčnem okviru²¹ tki. eksistencialna kompetenca).

Izobraževanje učiteljev/-ic

Da bi razvijali vse našete kompetence, je ključno ustrezno izobraževanje učiteljev/ic. Učitelj/ica, ki poučuje jezik v večkulturnem in večjezičnem razredu, mora v prvi vrsti odlično poznati jezik, katerega poučuje, opremljen/a pa mora biti tudi z novimi znanji s področja poučevanja in učenja jezika, zato se mora permanentno izobraževati na področju jezika, učenja in poučevanja le-tega. Učitelj/ica, ki želi uspešno organizirati pouk, ki je osredinjen na učenca, mora biti opremljen/a z ustreznim znanjem in vedenjem, iz okolja pa mora dobivati ustrezne spodbude in pomoč. Za sodobnega/o učitelja/ico tako ne za-

17 Vittoria Cesari Lusso, "La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica," v *L'educazione interculturale*, ur. Fulvio Poletti (Firenze: La Nuova Italia, 1992), 100.

18 Ciliberti, *Glottodidattica*.

19 Louise Dabène et al., *Variations et rituels en classe de langue* (Paris: Hatier-Crédif, 1990), 96.

20 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Cambridge: University Press, 2001).

21 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Cambridge: University Press, 2001).

doščajo več tradicionalni seminarji in bivanje v tujini, ampak se mora soočiti z raznolikimi situacijami, v katerih uporablja jezik, se preizkuša in deluje v lokalnem, pa tudi nacionalnem, čezmejnem in mednarodnem okolju. Le široko izobražen/a učitelj/ica bo kos nalogam, pred katere ga/jo postavlja sodobna družba in bo svojo pozornost pri pripravi pouka, gradiv, pri načrtovanju in pri izvedbi učne ure vseskozi usmerjal/a na učenca in na njegove potrebe, želje, interese,... in pripravil/a sodoben, inovativen in zanimiv pouk. Institucije morajo pri temu podpirati učitelje/ice tako, da prislужneje potrebam učiteljev/ic, učencev/k in okolja. Motivacija, samospoštovanje in vzajemna pomoč, ki prispeva jo k strokovni in osebnostni rasti učitelja/ice, bistveno vplivajo tudi na vsakodnevno pedagoško prakso, na uresničevanje učitelja/ice in na udejanjanje sprememb v šolah in posledično tudi v družbi.

Vloga univerze

Univerza ima v našem okolju nalogo in dolžnost, da zagotavlja ustrezno izobraževanje bodočih učiteljev/ic, a tudi drugih zaposlenih na področju poučevanja, promocije in zaščite manjšinskega jezika, da poskrbi za vseživljenjsko izobraževanje zaposlenih na omenjenem področju, da krepí sodelovanje ne le med šolami s slovenskim in z italijanskim učnim jezikom v Sloveniji in Italiji, temveč tudi med drugimi institucijami, ki delujejo na področju poučevanja, zaščite in promocije manjšinskega jezika, in sicer na nacionalni, čezmejni, pa tudi na mednarodni ravni. Poleg tega je ključnega pomena, da spodbuja raziskovanje, ki odpira in odkriva nove, inovativne poti in strategije za učenje in poučevanje, zaščito ter promocijo jezikov v večjezičnem okolju.²²

22 Glej Lucija Čok in Ana Beguš, ur., *Prezrez jezikovne politike Univerze na Primorskem* (Koper: UP, 2011); Monika Kalin Golob, Marko Stabej, Mojca Stritar, Gaja Červ, *Primerjalna študija o učnem jeziku v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji in izbranih evropskih državah* (Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2012); Zudič Antonič, »Vzgoja za dvojezičnost in večjezičnost;« Zudič Antonič in Zorman, »Izobraževanje učiteljev in medkulturna vzgoja.«

Oddelek za italijanistiko Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem zgornje cilje uresničuje preko:

- študijskih programov in prenovljenih učnih načrtov,
- raziskav v okviru projektov,
- organizacije simpozijev, izobraževanj, predavanj, okroglih miz, delavnic, srečanj, prireditvev,...
- udeležbe na simpozijih, izobraževanjih, predavanjih, okroglih mizah, delavnicah, srečanjih, prireditvah,...
- mobilnosti osebja in študentov/k,
- povezovanja z okoljem.

Oddelek za italijanistiko se od začetka svojega delovanja trudi pripravljati študijske programe v skladu s potrebami sodobnega izobraževanja, na področjih svojega delovanja (v skladu z novimi spoznanji stroke), prenavlja učne načrte in v vsakodnevno pedagoško prakso vnaša novosti in spremembe, uporablja sodobna didaktična gradiva ter sodeluje s šolami, kjer se italijanski jezik uči in poučuje kot J1, J2, TJ.²³ Sodeluje z okoljem in z institucijami v Sloveniji, Italiji, pa tudi širše, ki se ukvarjajo z učenjem in poučevanjem, z zaščito in s promocijo italijanskega jezika. Osredotoča se na raziskave, kjer je pouk osredinjen na učenca in organizira usposabljanja, osredinjena na učitelja. Izsledke, rezultate in didaktična gradiva preko različnih oblik izobraževanja širi med študente, učitelje, učence.

Izobraževanja učiteljev se je Oddelek za italijanistiko lotil na dveh ravneh: na regionalni/nacionalni ravni z organizacijo različnih oblik izobraževanja in usposabljanja (pogosto na teme, ki so jih predlagali učitelji/ice) in na ravni neposrednega dela z učitelji (v obliki nastopnih predavanj, predstavitev novih gradiv in uvajanja novih

23 Glej Zudič Antonič in Malčić, »Bisogni emersi;« Nives Zudič Antonič, »L'educazione letteraria in prospettiva interculturale,« v *Studi interculturali : interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*, ur. Rita Scotti Jurić e Tarita Štokovac (Pola: Univerza Juraj Dobrila, Oddelek za italijanski jezik, 2011b); Zudič Antonič in Zorman, »Izobraževanje učiteljev in medkulturna vzgoja;« Zorman in Zudič Antonič, »Pojmovanje medkulturne vzgoje med učitelji in njihova medkulturna občutljivost.«

praks, preko refleksije pred in po izvedenih učnih urah in preko svetovalnega dela).

Izobraževanj se udeležujejo učitelji/ice, ki so zaposleni na šolah s slovenskim in z italijanskim učnim jezikom, kjer se poučuje italijanski jezik kot J1, J2 ali TJ, pa tudi zaposleni na Oddelku.²⁴ Pri komunikaciji uporabljamo slovenski in italijanski jezik, si izmenjujemo informacije, izkušnje, primere dobrih praks, spoznavamo težave, probleme in si zastavljamo nove cilje ter iščemo rešitve. Ta oblika sodelovanja učiteljem/icam Oddelka za italijanistiko omogoča permanentno izobraževanje v stroki, poleg tega pa omogoča stik z učitelji/cami šol s slovenskim in z italijanskim učnim jezikom vseh stopenj, komunikacijo v slovenskem in italijanskem jeziku, vpogled v realno situacijo ...

Oddelek za italijanistiko spremlja in spodbuja učitelje/ice pri usposabljanjih, motivira pa tudi študente/ke, ki se redno udeležujejo različnih oblik izobraževanja na različne teme. V letih delovanja smo uspeli vzpostaviti mrežo šol s slovenskim in italijanskim učnim jezikom (ne le na območju Slovenske Istre, ampak celotne Slovenije, pa tudi iz drugih dvojezičnih območij, v drugih državah (Italija, Avstrija, Madžarska, Velika Britanija) ter z institucijami, ki se ukvarjajo z vprašanji ohranjanja, zaščite in promocije manjšinskih jezikov.²⁵ V prihodnje bi bilo smiselno sodelovanje še okrepiti in ga razširiti na druga območja.

Raziskave v okviru projektov

Raziskave, katere smo v zadnjih letih izvedli na področju poučevanja in učenja italijanskega jezika kot manjšinskega jezika, so izhajale iz potreb okolja in so bile usmerjene v ugotavljanje dejanskega stanja v šolah, v odkrivanje težav, potreb in izzivov, na katere so nas opozarjali vodilni delavci/ke, učitelji/ce, učenci/ke in starši. Na podlagi ugotovljenega stanja smo skušali poiska-

ti ustrezne rešitve, organizirati permanentno izobraževanje učiteljev/ic ter ponuditi sodobna in ustrezna didaktična gradiva, ki bi služila kot zgled za delo v razredu.²⁶

V okviru nacionalnih, čezmejnih in mednarodnih projektov, v katerih smo sodelovali, smo tako raziskovali:

- pomen večjezičnosti in razvijanja medkulturne sporazumevalne zmožnosti,
- strategije za vzgajanje k različnosti,
- iskanje inovativnih in ustvarjalnih pristopov v vzgoji in izobraževanju,
- strategije za promocijo manjšinskih jezikov v večjezičnem okolju,
- iskanje modela za usposabljanje učiteljev v večjezičnih okoljih.

Predstavitev dveh mednarodnih projektov *Comenius 2.1*

Za začetek predstavljamo dva mednarodna projekta *Comenius 2.1: Promocija manjšinskih jezikov v večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic (2003-2006)* ter projekt *Info – opredelitev modela za usposabljanje učiteljev v večjezičnih okoljih (2004-2007)*.²⁷

V prvem projektu so sodelovali partnerji iz različnih dvojezičnih območij v Avstriji, Italiji, na Madžarskem in v Sloveniji in se je osredotočal na zgodnje učenje in poučevanje manjšinskih jezikov (za otroke 6-10 let) in na analizo dobrih praks. Temeljni cilj projekta je bila prepoznavna možnosti za izboljšavo didaktičnih strategij, pristopov k učenju in poučevanju manjšinskega jezika ter priprava ustreznih gradiv za dvojezičen pouk na zgodnji stopnji šolanja.²⁸

Drugi projekt, v katerem so sodelovali partnerji iz različnih dvojezičnih območij v Avstriji, Italiji, Veliki Britaniji in v Sloveniji, si je za temeljni cilj zadal opredelitev modela za izobra-

24 Zudič Antič in Zorman, »Izobraževanje učiteljev in medkulturna vzgoja.«

25 Glej Norina Bogatec in Nives Zudič Antič, ur., *Vzgajati k različnosti: predhodna poročila interdisciplinarnih primerjalnih raziskav med Italijo in Slovenijo* (Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI; Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, 2015).

26 Zudič Antič in Malčič, »Bisogni emersi.«

27 Nosilka obeh projektov je Nives Zudič Antič.

28 Glej Josef Hieden in Karl Heinz Ieden, ur., *Expertisen, Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung, Bd. 1* (Klagenfurt: Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten, 2005).

ževanja učiteljev, ki poučujejo v večjezičnih okoljih in o katerem bo tekla beseda v nadaljevanju.²⁹

V okviru obeh projektov smo izdali dve interaktivni didaktični gradivi za zgodnje poučevanje italijanskega jezika kot manjšinskega jezika. Prvo gradivo, *Citronček in Giovanin/Giovanin e la farfalla* je dvojezično (v slovenščini in v italijanščini), avtor zgodbe je Vanja Pegan, pisatelj iz Pirana, ilustracije pa so delo akademske slikarke iz Pirana, Fulvie Zudič.³⁰

Drugo gradivo, *Arabella*, je večjezično (v italijanščini, slovenščini, nemščini in dveh različicah ladinščine), avtorji zgodbe so otroci osnovne šole z italijanskim učnim jezikom iz Pirana, ilustracije pa so delo akademske slikarke iz Pirana, Fulvie Zudič.³¹

Cilji obeh didaktičnih gradiv so učenje in poučevanje manjšinskega in večinskega jezika, razvijanje bralne kulture, vzgoja za večjezičnost in za različnost, promocija jezikov in kulturne dediščine. Zgodbi govorita o otrokovem vsakdanu in sta v skladu s starostjo, interesi, okoljem, ki pa je v marsičem podobno okolju in vsakdanu otrok, ki živijo v drugih, drugačnih okoljih; izhaja iz potreb otrok in jim želi približati književno besedilo. Besedilo, ilustracije in dejavnosti spodbujajo branje, motivacijo za branje in bralno kulturo, hkrati pa razvijajo medkulturno vzgojo. Ob branju zgodbe, ki izhaja iz otrokovega sveta in njegovega doživljanja le-tega, se otrok uči jezik, hkrati pa razmišlja o dogodkih v svojem vsakdanu, pogovarja se z drugimi, išče podobnosti in razlike, ozavešča določene vrednote in pomen znanja jezikov.³² Didaktično gradivo je privlačno na pogled, ilustracije spodbujajo otro-

kovo domišljijo, obenem pa mu nudijo užitek in sprostitev.

Gradivo spodbuja kritično mišljenje; besedilo in dejavnosti spodbujajo k izmenjavi mnenj, izkušenj med sošolci, vrstniki iz drugih šol, držav, z odraslimi,... Na ta način prispevajo k ustvarjalnemu učenju, otrokom pa omogočajo tudi možnost izbire (med individualnim delom, delom v dvojicah, v skupinah). Tudi dodatna gradiva, ki so na voljo, zagotavljajo možnost izbire in nadgradnje glede na posameznikovo znanje, potrebe, interese.

Otroci so gradivo sprejeli z navdušenjem, predvsem so pohvalili zgodbi, s katerima so se lahko poistovetili, vseh jim je bilo, da so bili aktivni in da so na njim prijeten način spoznavali sebe in druge. Pritegnilo jih je tudi delo z računalnikom. Izrazili so željo, da bi tudi v prihodnje imeli možnost delati s tovrstnim gradivom, ki ga lahko uporabljajo tudi na domačem računalniku. Opazili smo tudi, da so sami brali besedila v obeh jezikih (v prvem primeru) oziroma v več jezikih (v drugem primeru), primerjali besedišče in se spraševali, za katere jezike gre, kje jih govorijo itd.

Evropski model za usposabljanje učiteljev/ic, ki poučujejo v večjezičnih območjih

V nadaljevanju izpostavljamo izsledke raziskave, ki smo jo izvedli v okviru mednarodnega projekta Info in predstavlja evropski model za usposabljanje učiteljev/ic, ki poučujejo v večjezičnih območjih. Ciljni jeziki projekta so bili slovenščina, italijanščina, nemščina, furlanščina, valijanščina, ladinščina, sardščina.

Na podlagi intervjujev in vprašalnikov, ki so jih izpolnili učitelji/ce, ravnatelj/ce, starši in svetovalci/ke iz različnih evropskih večjezičnih področjih, so sodelujoči/e v projektu opredelili/e elemente, ki naj bi jih vseboval Evropski model za usposabljanje učiteljev/ic, ki poučujejo v večjezičnih območjih. Skupina Info je na podlagi ugotovitev in dognanj pripravila, organizirala in ob pomoči povabljenih predavateljev izvedla izobraževanje, ki so se ga udeležili/e učitelji/ce iz različnih evropskih dežel. Po končanem iz-

²⁹ Olimpia Rasom, ur. *Info project : designing a training model for teachers working in multilingual areas with minority language. Part 1, The research and the European training model* (Bolzano: Istitut Pedagogich Ladin, 2007).

³⁰ Vanja Pegan, Nives Zudič Antonič in Anja Zorman, *Citronček in Giovanin = Giovanin e la farfalla* (Koper: UP PeF, 2006).

³¹ Metka Malčič, Sonia Mughleri Imperl, Vesna Vojvoda, Meri Ščulac, Nives Zudič Antonič, *Arabella* (Koper: Fakulteta za humanistične študije, 2007).

³² Nives Zudič Antonič, »Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost,« *Šolsko polje*, letn. 19, št. 3/4, (2008).

obraževanju je delovna skupina Info analizirala komentarje udeležencev/k (intervjuji, vprašalniki). Udeleženci/ke so po izobraževanju v svojem okolju (in izhajajoč iz potreb učencev/k in usvojenega znanja na izobraževanju ter v sodelovanju z mentorji/cami) izdelali/e in v razredu preizkusili učne materiale za sodobno poučevanje v manjšinskih jezikih/manjšinske jezike. Le-te so predstavili/e na dvodnevnem srečanju učiteljem/icam, ki so sodelovali/e pri izobraževanju in predstavnikom delovne skupine Info.³³

Učitelji/ce, ki so sodelovali/e v raziskavi, so izpostavili/e sledeče potrebe učiteljev/ic, ki poučujejo manjšinske jezike:

- vpetost in sodelovanje okolja,
- uporaba manjšinskega jezika v vseh dejavnostih,
- promoviranje timskega dela,
- izmenjave med strokovnjaki, učenci, šolami,
- promoviranje rabe učnih tehnologij,
- ustrezna finančna podpora.

Učitelji/ce so izpostavili/e tudi pomen kontinuiranosti in vztrajnosti pri različnih dejavnostih v manjšinskem jeziku, skrb za jezik in za pravilno izražanje v manjšinskem jeziku. Poleg tega je bil izpostavljen problem ustrezno izobraženega kadra, ki pozna okolje in njegove specifične in je z njim povezan. Zelo pomemben dejavnik pa so tudi kvalitetna in ustrezna didaktična gradiva, ki naj bi bila ustrezno dokumentirana in lahko dostopna, predvsem pa sodobna.

Učitelji/ice menijo, da bi že upoštevanje vseh naštetih elementov imelo pozitiven vpliv na sprejemanje posameznega manjšinskega jezika in na upoštevanje in spoštovanje različnosti.³⁴

*Čezmejni projekt Interreg Slovenija/Italija: EDUKA Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità (2011-2015)*³⁵

Temeljni cilj projekta je bila promocija medkulturnih vrednot kot temeljev oblikovanja in razvijanja odnosov v večetnični in večjezikovni družbi. Za doseg tega cilja smo želeli ustvariti znanje in orodja (didaktično in informativno gradivo, priročnike, publikacije, igre ...) za vzgajanje k različnosti in medkulturnosti ter jih posredovati šolajoči mladini in učnemu kadru na vseh stopnjah izobraževanja. V ta namen so delovale mreže čezmejnega sodelovanja med šolami na vseh ravneh, med raziskovalnimi ustanovami in univerzami, med javnimi upravami in ustanovami, ki delujejo na področju medkulturne vzgoje, ter med organizacijami znotraj tradicionalnih in novih etničnih manjšin. Te so izvajale izobraževalne, informativne, promocijske in raziskovalne aktivnosti.³⁶

V nadaljevanju predstavljamo dvojezično (v slovenščini in v italijanščini) didaktično igro *Igra burje/Il gioco della Bora*, ki je namenjena otrokom petega razreda osnovne šole. V elektronski obliki je dostopna na spletni strani projekta <http://www.eduka-itaslo.eu/>. Njeni cilji so sledeči:

- učiti se materni/drugi/tuji jezik, spoznavati in odkrivati sebe in druge, svoje ožje in širše okolje,
- razmišljati, se poslušati, sodelovati, si pomagati in na podlagi starih in novih izkušenj uzaveščati podobnosti in razlike ter preko igre na prijeten in zabaven način, usvajati medkulturno sporazumevalno zmožnost.

Igra je nastala v okviru delovne skupine, v kateri so sodelovale učiteljice iz osnovnih šol iz Slovenije in Italije, iz šol z italijanskim in slovenskim učnim jezikom, z obeh strani meja, pod mentorstvom ene izmed avtoric pričujočega prispevka. Delovno skupino je vodila misel, da bi na otrokom zanimiv, privlačen in primeren na-

33 Rasom, *Info project*.

34 Nives Zudič Antonič in Metka Malčič, »Bisogni emersi.«

35 Nosilka projekta je Nives Zudič Antonič. Dostopno na: <http://eduka-itaslo.eu/pagina.php?p=projekt&lang=slo>.

36 Bogatec in Zudič Antonič, *Vzgajati k različnosti*.

čin približali teme čezmejnih in stičnih prostorov in jih popeljali v svet odkrivanja posebnosti in lepote okolja, v katerem živijo. Pri pripravi igre, pri izbiri tem in vprašanj, pa tudi pri oblikovanju vrste in oblike igre, smo sledile temeljnim ciljem projekta. Na začetku smo se posvetile predvsem iskanju podobnosti in skupnih elementov čezmejnega prostora, ki se jih mnogokrat niti ne zavedamo, saj so del našega vsakdana, o katerem le redko razmišljamo. Igra je zasnovana kot potovanje, kot izlet z ladjo po Tržaškem zalivu, kjer nas burja premetava »sem ter tja«, iz slovenske na italijansko stran čezmejnega območja. Na postankih morajo igralci odgovarjati na vprašanja o jezikih in narečjih, o značilnostih in posebnostih okolja, o navadah in običajih, o tradicijah ... Igra je zastavljena kot življenje: omogoča, da se otroci učijo in utrjujejo znanje, da poslušajo drug drugega, se spoznavajo, med seboj sodelujejo in si pomagajo ... V igro smo vključili dva skupna naravna elementa, morje in burjo, značilna za naše območje, ki nas v marsičem določata in vplivata na življenje, običaje in navade. Zdela sta se nam še posebej pomenljiva prav za razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti, saj sta to dva elementa, ki ne poznata meja.³⁷

Na tem mestu bi izpostavili pomen, ki ga je imelo za strokovno in osebno rast učiteljev/ic sodelovanje in delo v skupini. Znotraj skupine smo skušale doseči cilje, ki smo jih zastavile tudi pri didaktični igri. Na delovnih srečanjih smo uporabljale oba jezika, slovenskega in italijanskega, izmenjavale smo si znanje, stališča, izkušnje, vrednote, se medsebojno spoznavale, spoznavale oba šolska sistema, prednosti in slabosti, primerjale jezike, narečja, se pogovarjale o navadah, običajih, tradiciji ... Gradile smo na odprtem in poglobljenem dialogu, zato so naša srečanja predstavljala dragoceno izkušnjo, ki nas je vsestransko obogatila.³⁸

37 Metka Malčič, »Educare alla diversità attraverso il gioco: predavanje na konferenci,« AATI International Conference Abroad (Napoli: Università degli Studi di Napoli »L'Orientale« e Università degli Studi di Napoli »Federico II«, 2016).

38 Malčič, Metka »Educare alla diversità attraverso il gioco: predavanje na konferenci.«

Projekt Labicum: Jeziki kot most za medkulturno sporazumevanje in razumevanje

V okviru ARRS projekta *Labicum: Jeziki kot most za medkulturno sporazumevanje in razumevanje (2004-2007)* je Univerza na Primorskem sodelovala z Britanskim svetom Slovenije. Raziskovalci/-ke, vključeni/-e v projekt, smo imeli/e več izobraževanj mednarodno priznanih strokovnjakov s področja razvijanja medkulturne sporazumevalne zmožnosti in državljanske vzgoje. Poleg tega smo na študijskem obisku v tujini obiskali/e univerzo v Durhamu, Strasbourgu in Benetkah, kjer smo imeli/e organizirana izobraževanja, delavnice in ogleds univerzitetnih jezikovnih centrov. Usposabljali/-e smo se za delo v razredu in pripravljali/-e didaktično gradivo za poučevanje jezika in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti na univerzitetnem nivoju.

Za poučevanje italijanskega jezika na univerzitetnem nivoju smo izdali/e učbenik za poučevanje italijanskega jezika in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti *Il vicino diverso, Bližina drugosti*. Učne enote obravnavajo večno aktualne teme, ki so posebnega pomena tudi za stične prostore. Raznolika avtentična gradiva (avdio in video posnetki, članki iz časopisov in revij, odlomki iz romanov, poezija ...) osvetljujejo večne dileme človeštva iz več zornih kotov in že sama po sebi spodbujajo diskusijo in kritično razmišljanje. Vaje vodijo študenta skozi slušno in bralno razumevanje (za opazovanje novega kulturnega okolja), ustno sporočanje (za izmenjavo mnenj, razlag, zamisli ...), utrjevanje in širjenje besedja (za lažje razumevanje) in pisno sporočanje (pri učnih enotah z lažjimi besedili). Delo v dvojicah in manjših skupinah spodbuja komunikacijo, študenti odgovarjajo na vprašanja, ki imajo (v določenih primerih) lahko različne odgovore, primerjajo različne poglede, posredujejo doživetja, lastne izkušnje, si izmenjujejo informacije in tako skupaj rešujejo probleme. S samostojnim delom (predvsem za iskanje novih informacij) razvijajo samostojnost pri iskanju informacij in odgovornost v odnosu do lastnega izobraževanja.

Cilj učnih enot je pridobivati si jezikovno znanje, spoznavati in uzaveščati podobnosti in razlike med kulturami, pridobivati si nova znanja, razvijati spretnosti in kompetence, ki bodo služile pri medkulturnem sporazumevanju. Zastavljene so tako, da ponujajo študentom/kam možnost diferenciranega in samostojnega dela. Na koncu vsake učne enote je vprašalnik, kjer si študent/ka vzame čas za razmislek in odgovori na vprašanja o lastnem razvijanju medkulturne sporazumevalne zmožnosti. Na ta način spremlja lastno učno pot, se vse bolj zaveda svojih prednosti in pomanjkljivosti ter tako postaja protagonist/ka svojega učenja in svoje osebnostne rasti.

Študentje/ke so pohvalili gradivo, saj so se prvič srečali s tovrstnimi gradivi, vseh jim je bilo, da so bile določene teme, ki so še vedno prevečkrat tabu teme, o katerih se skoraj nihče ne želi pogovarjati, predstavljene iz različnih zornih kotov in z uporabo video posnetkov in odlomkov iz slovenskih in italijanskih filmov. Po njihovem mnenju naj bi jim obravnavane vsebine koristile ne le pri študiju, ampak tudi pri vsakdanjem življenju in delu.

Sklepne misli

Zdi se, da je poučevanje in učenje manjšinskih jezikov, kljub prizadevanjem Evropske skupnosti in posameznih držav članic, v današnji družbi mnogokrat postavljeno na stranski tir, saj se učenci velikokrat raje učijo druge tuje jezike kot manjšinske. Oddelek za italijanistiko Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem Koper želi s sodobnimi študijskimi programi, z vsakodnevnim pedagoškim delom, osredinjenem na učenca, z izobraževanji za učitelje/ice in študente/ke ter s sodelovanjem v nacionalnih, čezmejnih in mednarodnih projektih, zagotavljati znanje, spodbujati in motivirati vse vpletene v vzgojo in izobraževanje ter dokazovati, da lahko z novimi, sodobnimi, učencu prijaznimi gradivi, metodami in strategijami, omogočimo drugačno učenje in tako promoviramo učenje manjšinskih jezikov.

V prihodnosti bi morali še okrepiti različne oblike sodelovanja in poskusiti vključiti v raziskave šole, učitelje/ice in učence/ke ter institucije, s katerimi še nismo imeli priložnosti sodelovati in poskušati najti in razviti nove poti za povezovanje in širjenje znanja. Področji, ki bi ju veljalo v prihodnosti razvijati, sta predvsem poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku (CLIL) in računalniško podprto učenje jezikov (CALL).

Povzetek

Na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre je učenje/poučevanje italijanskega jezika kot manjšinskega jezika posebej občutljiva tema, ki se jo je potrebno lotiti z veliko mero odgovornosti in sistematičnosti. Univerza ima v tem okolju nalogo in dolžnost, da zagotavlja ustrezno izobraževanje bodočih učiteljev/učiteljic, da poskrbi za vseživljenjsko izobraževanje že zaposlenih učiteljev/učiteljic, da krepí sodelovanje ne le med šolami s slovenskim in z italijanskim učenim jezikom v Sloveniji in Italiji, temveč tudi med drugimi institucijami, ki delujejo na področju poučevanja, zaščite in promocije manjšinskega jezika. Ključnega pomena je izhajati iz potreb, ki se kažejo v okolju, odreagirati in skušati iskati rešitve ter nove, drugačne poti. V prispevku se bomo osredotočili na izsledke nekaterih raziskav in predstavili nekaj predlogov za izboljšanje dela v razredu, preko katerih bi na vseh stopnjah izobraževanja uresničevali model, ki že obstaja. V okviru nacionalnih, čezmejnih in mednarodnih projektov, v katerih smo sodelovali, smo raziskovali: pomen večjezičnosti, razvijanje medkulturne kompetence, strategije za promocijo manjšinskih jezikov v večjezičnem okolju, iskanje inovativnih in ustvarjalnih pristopov v vzgoji in izobraževanju, iskanje modela za usposabljanje učiteljev v večjezičnih okoljih ter strategije za vzgajanje k različnosti. Izsledke raziskav in predloge za delo v vsakodnevni pedagoški praksi smo preko simpozijev, seminarjev, delavnic in neformalnih srečanj predstavili pedagoškim delavcem/kam, študentom/kam, učencem/kam.

Ključne besede: poučevanje/učenje italijanskega jezika, manjšinski jezik, raziskave, večjezičnost, različnost

Summary

The purpose of this paper is to present some results of the research in the field of learning and teaching of the Italian language as a minority language and to encourage new initiatives and research that will connect even more schools and institutions. The presented studies were conducted in collaboration with selected schools at all levels, in which the teaching of the Italian language as a mother tongue, the second language and a foreign language and selected institutions dealing with promotion and protection of the Italian language as a minority language (national, cross border and international level).

In the article some fundamental theoretical principles of modern language learning and teaching are presented, followed by the description of the characteristics of modern training for teachers and the role it plays in the process of ensuring an appropriate study, teacher training and protection of the Italian language as a minority language University of Primorska and the Italian Department of Faculty of Humanities. At the end some of the projects are presented together with the main goals and findings.

Key words: teaching/learning Italian language, minority language, researches, multilingualism, diversity

Literatura in viri

- Armellini, Guido. *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*. Bologna: Zanichelli, 1987.
- Balboni, Paolo E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET, 1998.
- Balboni, Paolo E. *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra, 1999.
- Baloh, Barbara. »Slovenščina kot drugi jezik v šolah z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri.« V *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*, ur. Vesna Mikolič in Karin Marc Bratina, 131-147, 295-296. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2005.
- Baker, Colin. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- Bela knjiga o medkulturnem dialogu. Strasbourg: Svet Evrope, 2008.
- Bennett, Janet M. et. al. "Developing intercultural competence in the language classroom." V *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Classroom*, ur. R. Michael Paige in Dale L. Lange, 237-270. Minneapolis: University of Minnesota, 1999.
- Bogatec, Norina in Nives Zudič Antonič, ur. *Vzgajati k različnosti: predhodna poročila interdisciplinarne primerjalne raziskave med Italijo in Slovenijo*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI; Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, 2015. [Http://eduka-itaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo36.pdf#SLOED_low.pdf](http://eduka-itaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo36.pdf#SLOED_low.pdf).
- Byram, Michael. *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael in Geneviève Zarate. *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg: Report fort he Coucil of Europe, 1994.
- Cesari Lusso, Vittoria. "La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica." V *L'educazione interculturale*, ur. Fulvio Poletti, 87-111. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Ciliberti, Anna. "Language Ideologies and the Current State of Language Teaching in Italy." V *Fuzzy Boundaries? Reflection on Modern Languages and the Humanities*, ur. R. Di Napoli, L. Polezzi, A. King, 95-109. London: CILT Publications, 2001.
- Ciliberti, Anna. *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci, 2012.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Cambridge: University Press, 2001).

- Cummins, Jim. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters, 2001.
- Čebrown, Neva. »Medkulturno sporazumevanje kot kritičen pogled na lastno kulturno identiteto.« V *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*, ur. Veronika Tašner et al., 19-28. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009.
- Čebrown, Neva. »An Investigation into Intercultural Communication Issues in High School Curricula in Italy, Slovenia and Turkey.« *Journal of foreign language teaching and applied linguistics* (2014): 149-189. [Http://j-ftal.org/storage/j-ftal-15.pdf](http://j-ftal.org/storage/j-ftal-15.pdf).
- Čok, Lucija, ur. *Bližina drugosti = The close otherness*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2006.
- Čok, Lucija, ur. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Annales, 2009.
- Čok, Lucija in Ana Beguš, ur. *Prerez jezikovne politike Univerze na Primorskem*. Koper: UP, 2011. [Http://www.upr.si/index.php?page=static&item=82](http://www.upr.si/index.php?page=static&item=82).
- Dabène, Louise, et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1990.
- Dell'Aquila, Vittorio in Gabriele Iannaccaro. *La pianificazione linguistica*. Roma: Carrocci, 2004.
- Demetrio, Duccio in Graziella Favaro. *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli, 2002.
- Evropske listine o regionalnih in manjšinskih jezikih*, ETS št. 148. Strasbourg: Svet Evrope 1992. Dostopno na spletni strani: http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publikacije/konvencije/148/
- Fabbro, Franco. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio Ubaldini, 1996.
- Francescato, Giuseppe. *Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile*. Bergamo: Minerva Italica, 1981.
- Gardner, Robert C. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Grosjean, François. *Studying Bilinguals*. Oxford: University Press, 2008.
- Hieden, Josef in Karl Heinz Ieden, ur. *Expertisen, Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung, Bd. 1*. Klagenfurt: Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten, 2005.
- Kalin Golob, Monika, Marko Stabej, Mojca Stritar in Gaja Červ. *Primerjalna študija o učnem jeziku v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji in izbranih evropskih državah*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2012.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Lafayette, Robert C. "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. V *Toward a New Integration of Language and Culture*, ur. A.J. Singerman, 47-62. Middlebury: VT, The North-east Conference, 1997.
- Lange, Dale L. »Implications of theory and research for the development of principles for teaching and learning culture in second language classrooms.« V *Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education*, ur. Dale L. Lange in R. Michael Paige, 271-336. Greenwich: IAP, 2003.
- Malčič, Metka. »Educare alla diversità attraverso il gioco: predavanje na konferenci.« *AATI International Conference Abroad*. Napoli: Università degli Studi di Napoli »L'Orientale« e Università degli Studi di Napoli »Federico II«, 2016.
- Malčič, Metka, Sonia Mugerli Imperl, Vesna Vojvoda, Meri Ščulac in Nives Zudič Antonič. *Arabella*. Koper: Fakulteta za humanistične študije, 2007.
- Mikolič, Vesna. "Slovene and Italian Languages in Contact in the Ethnically Mixed Area of Slovene Istria." *Annales, Serie Storia e Sociologia*, št. 12/2, (2002): 421-436.

- Mikolič, Vesna, Susanna Pertot in Nives Zudič Antonič. *Med kulturami in jeziki = Tra lingue e culture*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2006.
- Nalesso, Marilena in Metka Malčič. "La pratica didattica." V *Progetto Info: Il corso di formazione e la pratica didattica*, ur. Olimpia Rasom, 20-25. Bolzano: Istitut Pedagogich Ladin, 2007.
- Necák Lük, Albina. »Jezikovni pouk v dvojezični šoli: predstavitev učinkov inovacije.« V *Učiti drugi/tuji jezik: kje, koga, kako = Teaching second/foreign languages: where, to whom, how = Enseigner les langues secondes/étrangères: où, à qui, comment (Tempus Joint European Project 3767)*, ur. Lucija Čok, 131-146. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1994.
- Novak-Lukanovič, Sonja. »Dvojezična vzgoja in izobraževanje: vloga v družbi in stališča posameznikov: (prikaz rezultatov raziskave),« *Razprave in gradivo*, 28 (1993): 38-45.
- Novak-Lukanovič, Sonja, Nives Zudič Antonič in Štefan Varga. »Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji.« V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ur. Janez Krek in Mira Metljak, 347-367. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Okvirne konvencije SE o varstvu narodnih manjšin*. Strasbourg: Svet Evrope, 1995. Dostopno na spletni strani: http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/157/.
- Pegan, Vanja, Fulvia Zudič, Nives Zudič Antonič in Anja Zorman. *Citronček in Giovanin = Giovanin e la farfalla*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2006.
- Pertot, Susanna. *Dvojezični otrok: priročnik za starše = Il bambino bilingue: manuale per i genitori*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut; Špeter: Zavod za slovensko izobraževanje, 2004.
- Puren, Christian. »La problematique de la formation dans le contexte actuel de l'éclési-
- sme méthodologique.« *LEND*, posebna številka, Modena: Lend. (1996): 14-27.
- Rasom, Olimpia, ur. *Info project : designing a training model for teachers working in multilingual areas with minority language. Part 1, The research and the European training model*. Bolzano: Istitut Pedagogich Ladin, 2007.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo 2012). Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.
- Zorman, Anja in Nives Zudič Antonič. »Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji.« *Sodobna pedagogika*, letn. 57 (2006): 232-245.
- Zorman, Anja in Nives Zudič Antonič. »Pojmovanje medkulturne vzgoje med učitelji in njihova medkulturna občutljivost.« V *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, ur. Norina Bogatec in Nives Zudič Antonič, 101-118. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 2014.
- Zudič Antonič, Nives. »Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost.« *Šolsko polje*, letn. 19, št. 3/4, (2008): 111-129.
- Zudič Antonič, Nives. »Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/d drugega jezika v Sloveniji.« V *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*, ur. Veronika Tašner et al., 29-42. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009.
- Zudič Antonič, Nives. »Italijanščina kot prvi jezik v manjšinskih šolah Slovenske Istre.« V *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*, ur. Lucija Čok, 75-88. Koper: Univerza na Primor-

- skem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2009.
- Zudič Antoniĉ, Nives. »Vzgoja za dvojeziĉnost in veĉjeziĉnost.« V *Slovenski jezik v stiku: sodobne usmeritve veĉjeziĉnega in manjšinskega izobraŹevanja*, ur. Sonja Novak-Lukaniĉ in Vesna Mikoliĉ, 52-70. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2011a.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives. »L'educazione letteraria in prospettiva interculturale.« V *Studi interculturali: interferenze linguistiche, didattiche e culturali nel territorio istroquarnerino*, ur. Rita Scotti Juriĉ e Tarita Štokovac, 113-146. Pola: Univerza Juraj Dobrila, Oddelek za italijanski jezik, 2011b.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Metka Malĉiĉ. »Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmoŹnosti pri pouĉevanju tujega jezika.« V *BliŹina drugosti: poti do medkulturne sporazumevalne zmoŹnosti = towards intercultural communicative competence in Europe and beyond*, ur. Lucija Ćok, 311-321. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središĉe, ZaloŹba Annales, 2006.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Metka Malĉiĉ. *Il vici-no diverso : percorsi di educazione interculturale di lingua italiana = BliŹina drugosti: poti italijanskega jezika do medkulturne komunikacije*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središĉe, ZaloŹba Annales, 2007a.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Metka Malĉiĉ. »Bisogni emersi.« V *Progetto Info: La ricerca e il modello di formazione europeo*, ur. Olimpia Rasom, 88-92. Bolzano: Istitut Pedagogich Ladin, 2007b.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Anja Zorman. »Predstavitev pogledov otrok in starŹev iz razliĉnih drŹav na nekatere vidike uĉenja in pouĉevanja manjšinskih jezikov.« *Šolsko polje*, 17/1-2, (2006): 127-142.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Anja Zorman. »IzobraŹevanje uĉiteljev in medkulturna vzgoja.« V: *Vzgajati k razliĉnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, ur. Bogatec, Norina in Nives Zudiĉ Antoniĉ, 197-212. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središĉe, Univerzitetna zaloŹba Annales, 2014a.
- Zudiĉ Antoniĉ, Nives in Anja Zorman, ur. *Prepletanja: didaktiĉni priroĉnik za medkulturno vzgojo brez meja*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središĉe, Univerzitetna zaloŹba Annales, 2014b. Dostopno na spletni strani: [Http://www.eduka-itaslo.eu/](http://www.eduka-itaslo.eu/).
- Weinreich, Uriel. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Paris-New York: Mouton Publishers – The Hague, 1979.

L'italiano "sloveno"

Helena Bažec

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem
helena.bazec@fhs.upr.si

L'articolo presenta i risultati di un'analisi degli errori nella produzione scritta in italiano da parte di studenti slovenofoni. La maggioranza degli errori appartiene alla morfosintassi, seguono errori di ortografia e all'ultimo posto quelli relativi alla semantica. Il transfer negativo si manifesta maggiormente nella morfosintassi, seguita dalla semantica e infine dall'ortografia. Uno studio comparativo con ricerche simili conferma i risultati dato che non mostra discrepanze rilevanti.

Parole chiave: analisi contrastiva, analisi degli errori, transfer negativo, produzione scritta di studenti di italiano, differenze tra sloveno e italiano

V članku so predstavljeni rezultati analize napak pisne produkcije slovenskih študentov v italijanskem jeziku. Večina napak sodi na oblikoslovno-skladenjsko raven, sledijo napake pravopisne narave in kot zadnje se uvrščajo pomenoslovne. Negativni transfer se najbolj kaže na oblikoslovno-skladenjski ravni, sledi pomenoslovna in nazadnje pravopis. Primerjalna študija s podobnimi raziskavami pokaže, da ni večjih odstopanj in tako potrjuje rezultate.

Ključne besede: kontrastivna analiza, analiza napak, negativni transfer, besedilna produkcija študentov italijanščine, razlike med slovenščino in italijanščino

Uno dei risvolti più significativi della linguistica applicata nel XX secolo è stato concepire il ruolo del docente come controllore del processo formativo dell'apprendente, il quale si colloca al centro del processo d'acquisizione. Questo ha portato a un'analisi dettagliata di vari aspetti relativi all'apprendente, tra cui anche del suo linguaggio. L'analisi di tale aspetto si rivela interessante sia dal punto di vista della didattica che della linguistica, pertanto se ne occupano sia l'insegnante di lingua che il linguista e, di conseguenza, l'analisi degli errori non è altro che uno strumento per valutare il processo d'apprendimento. Nel 1971 Richards,¹ nel tentativo di dare una definizione all'analisi degli erro-

ri, scrive che essa tratta le differenze nel modo in cui le persone che imparano una lingua scrivono e nel modo in cui adulti madre lingua usano questa lingua. Prendendo di spunto queste osservazioni il presente articolo intende approfondire quelle che sono state delle ipotesi nate durante la decade di insegnamento al Dipartimento di italianistica presso la Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria e si basano sugli errori ricorrenti nella produzione scritta in italiano da parte di studenti del primo anno di studio. Si tratta di errori che da una parte rispecchiano le differenze tra i sistemi linguistici dell'italiano e dello sloveno e dall'altra sono il risultato di ipotesi sbagliate e ipergeneralizzazioni. Pertanto, l'obiettivo del presente lavoro sarà un'analisi qualitativa e quantitativa degli errori che potrà servire come

¹ Jack Richards, "Error Analysis and Second Language Strategies," *Language Science*, Vol.17 (1971):12-22.

spunto di riflessione per la creazione di materiali didattici e piani di insegnamento.

La prima ipotesi in merito all'analisi suppone che si debbano vedere dei miglioramenti a tutti i livelli in generale, e nello specifico quelli che sono affrontati durante i corsi obbligatori del primo anno. La seconda ipotesi prevede che il maggior numero di errori riguardi il livello morfosintattico, il quale sarà allo stesso tempo pure il livello più affetto da transfer negativo. Inoltre, data la forma elettronica degli scritti e quindi la possibilità di attivare il correttore automatico, non si dovrebbero rilevare errori ortografici di consonanti doppie, apostrofi e accenti.

Quadro teorico

Tutti i processi di acquisizione risentono dell'influsso della lingua madre (L1) dei discenti ed è per questo motivo che il transfer tra la L1 e la lingua seconda (L2) e/o straniera (LS) ha suscitato molto interesse tra vari studiosi di lingue in passato. Il primo a cui possiamo associare tale intento è Fries (1945) al quale si lega Lado (1957) quando afferma che tutti gli apprendenti di una LS abbiano una naturale tendenza a trasferire le loro conoscenze linguistiche della L1 alla lingua *in fieri*. Questo processo agisce sia a livello di significante sia di significato e può creare due tipi di influenza sull'apprendimento, quella che facilita e quella che intralcia l'apprendimento. La prima viene definita transfer positivo, la seconda negativo (TN). Questi studi vengono ampliati da Corder² il quale sostiene che il processo di acquisizione di una lingua è caratterizzato dall'interlingua, termine da lui introdotto nel 1967 e approfondito dagli studi di Selinker.³ L'interlingua rappresenta un sistema transitorio che l'apprendente sviluppa durante le diverse fasi di apprendimento della L2/LS basato sulla L1 e fatto di regole proprie che mutano. Questa sistematicità transitoria, studiata attraverso un'analisi, definita analisi degli errori risulta utilissima sia alla didattica che alla linguistica in senso

lato. Gli errori possono derivare dal TN o possono nascere anche a causa di ipotesi sbagliate che non essendo state corrette sono divenute "ipergeneralizzazioni"⁴ e infine fossilizzazioni. Le interferenze tra i sistemi linguistici derivano inoltre anche dalle altre LS o dialetti con i quali i discenti vengono a contatto.⁵

In passato l'errore linguistico è stato considerato da punti di vista diversi da diverse scuole linguistiche. Se l'approccio formalistico lo considerava un fenomeno negativo che veniva punito ed eliminato, l'approccio strutturalista lo poneva al centro delle indagini linguistiche le quali dovevano prevederlo e prevenirlo attraverso lo studio contrastivo in base ad esercizi strutturali. Infine, l'approccio comunicativo lo definisce come "fonte per cogliere, attraverso le incertezze e le approssimazioni, il processo di acquisizione della lingua [...] che va analizzata e che va corretta solo in quanto impedisce la comunicazione".⁶ L'errore nella produzione in L2/LS va quindi visto come una parte importante ed inevitabile dell'apprendimento e in quanto tale di vitale importanza per il docente. Con il termine errore linguistico si intende "qualunque grafia, forma, costruzione sintattica, parola che non corrisponde [...] alla norma riconosciuta e codificata nelle grammatiche".⁷ A questa definizione molto ampia bisogna affiancare un'ulteriore distinzione applicata nella glottodidattica che discerne, in base alla loro origine, sbagli ed errori: i primi sono delle sviste casuali, o lapsus, che i discenti sono in grado di correggere, mentre i secondi comportano devianze stabili e sistematiche. Nella presente analisi viene presa in considerazione la definizione di Schiannini e di conseguenza ogni errata formulazione che si tratti di sbaglio o errore in quanto non è possibile verificarne l'origine. Dopo essere stati evidenziati, gli

4 Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981).

5 Helena Bažec, "Najpogostejše napake pri pismen sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine," *Šolsko polje* 27, št. 3-4 (2016): 201-221.

6 Paolo Balboni, *Dizionario di glottodidattica* (Perugia: Guerra Edizioni, 1999), 38.

7 Donata Schiannini, *L'italiano. Conoscere usare una lingua formidabile. 13, L'abc della grammatica: regole e uso* (Roma: L'Espresso, 2016), 42.

2 Pit S. Corder, "The significance of learners' errors," *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 160-170.

3 Larry Selinker, "Interlanguage," *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972): 209-241.

errori vengono contati separatamente, ad esempio nell'enunciato (1):

(1) Marta ha detto che *e* felice. (ITA1_3)

La *e* comporta un duplice errore: in primo luogo la mancanza dell'accento e in secondo luogo l'errata consecutio temporum che vede il tempo presente al posto dell'imperfetto. Il secondo errore è nel contempo un transfer negativo dalla L1, siccome lo sloveno, a differenza dell'italiano, si serve del tempo verbale presente per esprimere la contemporaneità in tutte le sfere temporali.

Tuttavia sono stati esclusi dalla presente ricerca quegli errori che non riguardano la conoscenza dell'italiano, ma rappresentano solo un errore di battitura, come l'esempio (2) dove, dato il livello avanzato degli apprendenti, la parola "in" al posto di "il" è chiaramente un lapsus.

(2) In generale in libro mi è piaciuto perché
(ITA1_6)

L'analisi degli errori oggi può essere fatta adottando diverse classificazioni che si basano su criteri diversi, come ad esempio sull'aspetto superficiale dell'errore, sul livello linguistico al quale si manifesta, sulla sua frequenza, sulle cause o sull'effetto comunicativo.⁸ Nella presente ricerca gli errori sono stati classificati, in un primo tempo, in un quadro tassonomico basato sui livelli di analisi linguistica che comprendono l'ortografia, la morfosintassi e la semantica. In un secondo tempo sono stati ulteriormente distinti in base alla loro causa, ovvero tra quelli di transfer negativo e gli altri il che viene presentato sia nella parte quantitativa che in quella qualitativa.

Seguendo la classificazione che si basa sui livelli di analisi, gli errori fonologici sono stati annoverati in diversi gruppi in base alle tabelle proposte da Tressoldi e Cornoldi.⁹ A livello morfosintattico gli errori sono stati raggruppati in base alla classe di parola, al tipo di sintagma in cui appaiono, all'accordo e ordine dei costituenti

ti, mentre gli errori di semantica nei gruppi seguenti: collocazioni, polisemia, somiglianze di forma, deissi, ridondanza e coesione.

Nell'articolo si cerca di scoprire quale livello linguistico si rivela più vulnerabile al transfer dalla L1 e dove si notano i miglioramenti maggiori. Stando al curriculum del primo anno, dovrebbero migliorare soprattutto l'ortografia e la morfologia e si dovrebbe ampliare il vocabolario con una conseguente crescita stilistico-pragmatica.

Materiale e metodi

Materiale

Il materiale oggetto della ricerca è un corpus lavorativo basato sulla produzione scritta¹⁰ in italiano da studenti del primo anno del corso universitario *Italiano moderno 1*. Gli studenti dovevano leggere quattro libri a distanza di due mesi e consegnare la scheda libro al docente. Una delle domande della scheda riguardava un commento critico sul libro di circa 20 righe ed è proprio questa parte che è stata analizzata. Il livello degli studenti parte da un minimo di B2¹¹ all'inizio dell'anno accademico e intende raggiungere all'esame almeno un B2 avanzato.

Strumento di analisi

L'analisi qualitativa ha avuto come obiettivo la classificazione degli errori individuati nel modo più tradizionale e più immediato, servendosi di tre livelli di analisi che raggruppano i diversi costituenti linguistici e studiano le relazioni che li legano. Questi livelli sono quello fonologico, quello morfosintattico e quello semantico. Inoltre, all'interno di queste categorie gli errori sono stati distinti tra quelli aventi origine nel transfer negativo dalla L1 e le altre formulazioni errate.

8 Anna Cattana e Maria Teresa Nesci, *Analizzare e correggere gli errori* (Perugia: Guerra Edizioni, 2004), 30.

9 Cesare Cornoldi e Patrizio Tressoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Firenze: Organizzazioni Speciali, 1991).

10 L'attività di analisi riguarda solo la produzione scritta con intento comunicativo perché questa può dare informazioni sul processo di apprendimento. Questo tipo di materiale è stato preso in considerazione anche per motivi di praticità, dato che gli errori sono più facilmente individuabili e la pratica correttiva è più familiare.

11 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (Cambridge: University Press, 2001).

A livello fonologico i messaggi degli studenti sono stati analizzati dal punto di vista degli elementi che li compongono. Le unità linguistiche prese in considerazione sono i grafemi, e siccome l'analisi verte solamente su questo tipo di testi e quindi non viene analizzata la pronuncia, a livello fonologico parleremo di errori ortografici. Per classificarli è stata adottata la metodologia proposta da Tressoldi e Cornoldi (1991) che individuano tre gruppi distinti: errori fonologici, errori non fonologici e altro. Si annoverano tra gli errori fonologici quelle formulazioni agrammaticali in cui non è rispettato il rapporto tra fonemi e grafemi il che si riflette sul modo in cui i fonemi vengono convertiti in grafemi. Gli errori fonologici quindi sono quelli che riguardano l'omissione e aggiunta di lettere e di sillabe, lo scambio di grafemi, le inversioni e i grafemi inesatti. Gli errori non fonologici comprendono la rappresentazione ortografica (visiva) delle parole senza incorrere in errori nel rapporto tra fonemi e grafemi. Questi si dividono in separazioni e fusioni illecite e scambi tra grafemi omofoni. Nella categoria altri errori, invece, si ritrovano problemi legati all'accento, all'apostrofo, all'uso della punteggiatura e simile.

A livello morfosintattico si osservano errori che distano dall'insieme delle relazioni che in un testo legano tra di loro le unità linguistiche. Per comodità di presentazione sono stati descritti ed analizzati servendosi dei livelli di sintagma e di frase. Pertanto le categorie classificatorie sono il sintagma nominale, il sintagma verbale, l'ordine dei costituenti e l'accordo.

Infine gli errori di semantica comprendono l'uso di collocazioni costruite male, la polisemia, la ridondanza, problemi generali con i deittici, il ricorso a parole della lingua madre e l'incoerenza.

Tutte le categorie sopra presentate sono servite da base per creare tabelle in cui sono stati inseriti gli errori e che hanno facilitato l'analisi quantitativa. La traduzione in percentuali presenta un quadro generale dei livelli più affetti, le categorie che hanno origine nel TN e quelle che sono migliorate di più nel corso dell'anno accademico. Nel tramutare i numeri in percentuali

sono state rappresentate solo quelle categorie di errori che raggiungono la soglia dell'1%.

Gli apprendenti

Le caratteristiche dei nove studenti indagati per diversi aspetti dello sviluppo del loro apprendimento sono riprodotte in maniera sinottica nella Tabella 1, in cui sono riportati, nell'ordine, la sigla di riferimento usata per l'identificazione degli esempi, la lingua d'insegnamento delle scuole frequentate, gli anni di studio dell'italiano e l'anno accademico nel quale sono state effettuate le rilevazioni.

Tabella 1: Caratteristiche degli apprendenti indagati

Sigla	Scuole precedenti	Anni di studio dell'italiano	Periodo d'indagine
ITA1_1	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_2	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_3	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_4	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_5	Scuola italiana	13	a.a. 2015/2016
ITA1_6	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_7	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_8	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016
ITA1_9	Scuola slovena	13	a.a. 2015/2016

Nella sigla sono codificati i dati relativi all'indirizzo di studio, dove le prime tre lettere indicano il dipartimento (ITA – italianistica) di provenienza degli studenti indagati, il primo numero indica l'anno di studio e il secondo il numero progressivo assegnato. Nella seconda colonna viene riportato il tipo di scuola superiore completata prima dell'iscrizione all'università. Tra i nove indagati, cinque hanno concluso scuole superiori in lingua slovena situate nel Litorale sloveno e quattro scuole con lingua d'insegnamento italiana collocate nella stessa zona. Tutti i candidati hanno avuto un periodo minimo di studio dell'italiano di tredici anni, il che equivale alle scuole elementari, medie e superiori. Alcuni hanno frequentato anche l'asilo con lingua d'insegnamento italiana. La L1 e lingua dell'am-

biente di tutti gli apprendenti è lo sloveno; sia per quelli provenienti da scuole slovene che italiane.

Possiamo pertanto concludere che tutti gli apprendenti sono stati esposti ad entrambe le lingue nella fascia d'età da almeno 6 anni in su, quindi in età precoce. Benché le differenze nella conoscenza dell'italiano all'interno del gruppo siano abbastanza grandi a causa del precedente percorso educativo, hanno in comune la presenza dell'influsso della L1 sulla produzione in italiano. Anche se si tratta della produzione spontanea di un testo e non di una traduzione dallo sloveno, gli apprendenti si sono sicuramente serviti di strategie di "traduzione" nel senso che nella produzione si sono basati sulle strutture e sui concetti della loro lingua dominante che inconsciamente gli è più vicina e risulta presente nella loro interlingua. Questo fatto è presente sempre, anche a livelli avanzati di padronanza di una lingua, quindi è lecito sostenere che si verificherà anche negli apprendenti oggetto dello studio. Come si evince dall'analisi qualitativa e quantitativa, il tipo e la frequenza degli errori dipendono da vari fattori tra cui dal livello di italiano e dalle scuole frequentate.

Risultati dell'analisi quantitativa

L'analisi quantitativa ha mostrato che la maggioranza degli errori, ovvero 171 (44%) appartiene al livello della morfosintassi, 154 (40%) al livello di ortografia e 63 (16%) alla semantica. Il transfer negativo colpisce soprattutto il livello morfosintattico: il 49% di tutti gli errori; mentre all'interno del livello della semantica diminuisce fino a raggiungere il 36%. Il livello meno affetto, con solo il 6% di tutti gli errori, è l'ortografia. Nel totale la percentuale degli errori dovuti al transfer negativo è del 30%.

L'ortografia trova al primo posto per numero di errori l'accento (42%), al secondo l'uso della virgola come descritto nel capitolo 4 (30%) e al terzo le consonanti doppie (14%). Le altre categorie si susseguono nell'ordine seguente: separazioni e fusioni illecite (9%), errori fonetici (3%) e altro (2%). Facendo un confronto del numero di errori per studente dall'inizio verso la fine

dell'anno accademico troviamo che la media più alta va alla prima scheda consegnata (8,1 errori per studente), mentre il numero della seconda (3), terza (4,3) e quarta (5) non ha la tendenza calante, ma comunque risulta sempre parecchio sotto la media della prima scheda. Il transfer negativo riguarda solamente l'uso della virgola.

Nell'ambito della morfosintassi gli errori più frequenti riguardano i vari usi dei tempi verbali (24%), di cui l'80% deriva dal TN e solamente il 20% ha altra origine. Al secondo posto troviamo i calchi (18%), tutti derivanti dalla L1; si dividono il terzo, invece, l'uso delle preposizioni e dell'articolo (ciascuno 12%). Seguono i pronomi (9%), l'uso del congiuntivo (8%), l'accordo tra soggetto e predicato (6%) e tutto il resto insieme che comprende l'11% del totale. Facendo un'analisi quantitativa in ottica diacronica possiamo osservare che la maggiore frequenza, ovvero 7 errori per studente, si trova nella prima scheda, mentre nelle seguenti la media cala e rimane ferma intorno a 5 (4,9 nella seconda, 4,7 nella terza e 5,1 nell'ultima scheda).

Il livello linguistico che comprende la semantica è stato quello meno rappresentato tra gli errori e ha avuto anche la media più bassa per studente (1,6 nella prima, 2,9 nella seconda, 1,8 nella terza e 1,7 nella quarta scheda). Bisogna sottolineare che qui abbiamo registrato il numero maggiore di studenti senza alcun errore. Per frequenza occupano il primo posto le collocazioni (35%) di cui quasi la metà deriva da TN, seguita dalla polisemia con il 30% e anche in questa categoria la metà degli errori ha origini dal TN. Al terzo posto troviamo le somiglianze di forma (13%), al quarto la ridondanza (10%), al quinto l'uso errato dei deittici (6%), al sesto elementi di coesione (3%) seguiti da tutto il resto (3%).

Concludendo, possiamo sostenere che la prima scheda è stata in assoluto quella con più errori e che le schede seguenti hanno avuto una tendenza calante rispetto alla prima, ma non in generale. Infatti la seconda è stata quella meno problematica, mentre la terza e la quarta hanno mostrato un lieve rialzo, ma comunque mai raggiungendo i picchi della prima. La categoria che

ha avuto la maggiore tendenza decrescente è stata proprio l'ortografia che è partita con una media di 8 errori per studente e poi scesa a un minimo di 3, mentre la morfosintassi da 7 a 5. Si collega tale tendenza al fatto che al primo anno di italianistica è obbligatorio il corso di *Grammatica italiana 1* che comprende nei primi mesi lo studio dell'ortografia della lingua italiana e in seguito procede con la morfologia. L'unico livello che non segue la tendenza calante è la semantica, dove il numero e la frequenza di errori rimane stabile durante tutto il periodo di indagine.

Discussione

Fonologia e ortografia

Gli errori presi in considerazione sono stati analizzati nei dettagli e classificati in base a una tassonomia che poggia sul quadro teorico di riferimento proposto da Tressoldi e Cornoldi (1991) i quali distinguono due grosse categorie: errori fonologici ed errori non fonologici, seguite da altre categorie aventi altre origini.

Errori fonologici

Sappiamo che "ogni lingua storico naturale nasce come parlata e solamente in un secondo tempo viene messa per iscritto servendosi di un sistema alfabetico".¹² Mettendo a confronto il sistema fonetico e alfabetico italiano e sloveno, si può notare subito che la relazione tra fonemi e grafemi in italiano è diversa in confronto allo sloveno. Infatti, lo sloveno conosce 29 fonemi e 25 grafemi, mentre l'italiano conosce 30 fonemi e 21 grafemi. Nello sloveno la corrispondenza tra fonemi e grafemi è quasi perfetta in quanto ogni fonema di consonante ha un grafema corrispondente, salvo in alcuni casi in cui il fonema /u/ viene realizzato dai grafemi u, v e l. In italiano non tutti i fonemi di consonanti corrispondono a un grafema, inoltre si usano anche digrammi (gn, gi, gh, ch ecc.) e trigrammi (gli e sci) per rappresentare un fonema.

12 Francesco Sabatini, Carmela Camodeca e Cristiana De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi* (Torino: Loescher, 2011), 770.

Tra gli errori sono stati trovati solamente casi di grafemi inesatti, dove è risultata problematica la grafia dei fonemi /tʃ/, /ʃ/ e /g/ (**facieva*, **sco-gliersi*, **giaccio*, **parolaccie*, **lungi viaggi*).

Errori non fonologici

Nel corpus analizzato sono stati trovati solamente casi di fusioni (**la nonvoggia*, **sestessi*) e separazioni illecite (**collegando gli*, **su i*, **in fine*, **in contro*).

Altri errori

Segnare l'accento grafico è il problema ortografico maggiore e si manifesta nella sua omissione (**cosi*, **passera*, **piu*, **rifa*, **far si*, **dificolta*, **puo*, **percio*, **qualita*, **pero*), in due casi aggiunta (**nascità*, **pensai*) e in una parola, sistematicamente e da diversi studenti, nello scambio tra accento grave e acuto (**perchè*). Si rileva che sono particolarmente insidiose le parole che hanno un omofono (ad esempio *e/è*, *ne/né*, *se/sé*, *da/dà* ecc.).

Gli errori nell'uso della virgola sono stati gli unici ai quali è stato possibile ascrivere lo status di TN. Secondo Ožbot¹³ la virgola, come del resto l'impiego della punteggiatura in generale, comporta una forma di falsi amici, dato che esiste in entrambe le lingue, ma in sloveno è regolata da norme di natura sintattica, mentre in italiano a dettarne l'uso sono criteri puramente semantici. Gli errori individuati hanno colpito soprattutto quegli usi, dove anche in italiano esistono delle regole. In sloveno l'uso è obbligatorio sia davanti alla congiunzione "che" sia davanti al pronome relativo "che" quando introducono una subordinata. In italiano tale uso viene confinato solamente alle relative appositive,¹⁴ mentre è proibito negli altri casi (3).

(3) a.E sono proprio i giovani come io, che sentiranno la storia più vicina. (ITA1_9)

13 Martina Ožbot, "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govoricah slovenščine v Italiji," *Jezik in slovstvo* 54, št. 1 (2009): 25-47.

14 Maurizio Dardano e Pietro Trifone, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica* (Bologna: Zanichelli, 2007), 467.

b. Con l'arrivo della primavera affrontavano il pericolo del ghiaccio, che si stava sciogliendo. (ITA_{1_9})

c. Certi momenti li prende con grande ironia facendoti pensare, che probabilmente al suo posto (ITA_{1_1})

Sempre secondo Dardano e Trifone,¹⁵ è obbligatorio impiegare la virgola negli incisi (4), uso che da Sabatini¹⁶ viene definito grammaticale. Inoltre anche Coletti¹⁷ scrive che "l'isolamento tra virgole è obbligatorio per le subordinate incassate all'interno del nucleo della principale." In base agli autori citati è pertanto lecito annoverare la mancanza di uso della virgola in tali contesti come errore.

(4) Massimo Gramellini pur avendo avuto un'infanzia a dir poco piacevole è riuscito a costruirsi un vita di successo (ITA_{1_5})

Le consonanti doppie si sono rivelate problematiche per alcuni studenti, si è trattato soprattutto di sviste, come ad esempio una sola occorrenza in tutti e quattro i commenti (**differenza*, **stano*, **necesariamente*, **linguagio* ecc.). Per quattro studenti i problemi si sono rivelati sistemati dato che gli stessi errori venivano registrati più volte (**interessante*, **soprattutto*).

Segnare l'elisione e il troncamento rimane ancora un problema per gli studenti del primo anno dato che sono state individuate forme erronee negli scritti di quattro di loro. Nella scrittura il troncamento non viene segnato con l'apostrofo dopo *un*, mentre lo si segna dopo *po*, quindi la forma corretta sarebbe *un po'* e non **un'po'*, **un' pochino*, **un po*. Altri errori legati all'apostrofo sono stati trovati in un caso nella struttura *dell' + vocale* e in un caso con l'articolo indeterminativo al maschile davanti a vocale (**un'alto senso di giustizia*).

¹⁵ Dardano e Trifone, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*.

¹⁶ Sabatini, Camodeca e De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammaticale valenziale all'esperienza dei testi*, 770.

¹⁷ Vittorio Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto* (Bologna: Il Mulino, Upm, 2015), 184.

I rimanenti errori riguardano il dittongo mobile (**commuovente*) e la grafia dei numerali (**20. secolo*).

Morfosintassi

Anche se entrambe le lingue appartengono alla stessa tipologia morfologica e sintattica, il sistema morfosintattico italiano a confronto con quello sloveno è più semplice per quanto riguarda la declinazione del nome e più complicato per quanto concerne la coniugazione del verbo.

Il sintagma nominale

Il sintagma nominale in italiano ha una struttura abbastanza simile a quella slovena, tranne che per l'ordine degli aggettivi qualificativi e l'esistenza dell'articolo. In merito alla prima si sono registrati pochi errori (ad es. **tante forte emozioni*), mentre la seconda ha presentato diversi spunti di riflessione. Gli errori più frequenti non riguardano l'omissione, la posizione (5) o l'aggiunta agrammaticale dell'articolo (6), bensì la forma inadeguata al contesto fonologico. Si nota infatti che diversi studenti usano indiscriminatamente gli articoli *i* e *gli* (**i stessi sbagli*, **del scrittore*), *un* e *uno* (**un scrittore*) oppure *il* e *l'* (**sul omicidio*).

(5) Tra tutti i quattro libri che avevo letto, questo mi è piaciuto di più (ITA_{1_3})

(6) forse è così aggressivo per colpa del suo padre. (ITA_{1_8})

In merito alla morfologia del nome e aggettivo possiamo ritenere che non è affatto problematica negli apprendenti ad alti livelli di padronanza, tranne che per alcuni casi isolati problematici dal punto di vista della morfologia derivazionale che vede usare la forma **ripetimento* al posto di *ripetizione*; **aggiunzione* al posto di *aggiunta* e **più migliorato* al posto di *migliorato*.

I pronomi sono una classe di parole molto vasta con diversi usi e per questo motivo sono problematici per quasi tutti gli apprendenti. La maggioranza dei problemi riguarda la scelta del caso nelle particelle pronominali, soprattutto si

sono notati errori nella scelta tra forme di dativo e accusativo (7).

(7) a. E sono proprio i giovani, come io, che sentiranno la storia più vicina. (ITA_{1_9})

b. tutti i fatti ti sembrano più famigliari come se gli ha vissuti colui che legge il libro. (ITA_{1_7})

c. un consiglio che il papà di Michele li diede era (ITA_{1_4})

Le altre problematiche riguardano il mancato uso dei pronomi relativi. Nell'esempio (8) il problema è la ripetizione del sintagma "i baffi" che dovrebbe essere sostituito con un pronome (i quali assomigliano...).

(8) Un altro problema delle donne sono i baffi, soprattutto per le donne more, che secondo Luciana i baffi assomigliano a dei peluche aggrappati alle narici. (ITA_{1_4})

La particella pronominale dei verbi riflessivi nella forma impersonale tende a essere eliminata (9) il che non è grammaticale. La forma corretta nell'esempio (9) sarebbe *non ci si deve abbattere*. Similmente si nota omissioni di altro tipo come semplificato in (10), dove manca la ripresa con *lo*.

(9) vuole far capire che non si deve abbattere dopo il primo cuore spezzato (ITA_{1_3})

(10) Confrontando con il presente si nota (ITA_{1_6})

Altri errori nell'uso dei pronomi si notano con la posizione della particella riflessiva (**provarsi ad immaginare*) oppure nella forma sbagliata, come nell'esempio (11) a. In questo caso l'errore potrebbe essere ricondotto allo sloveno, dove la particella riflessiva ha la stessa forma (*se*) in tutte le persone (11) b.

(11) a. ti permette di riflettere e di chiedersi cosa avresti fatto tu al suo posto. (ITA_{1_7})

b. ti omogoča, da razmisliš in se vprašaš, kaj bi ti naredil na njegovem mestu.

Il sintagma verbale

Il transfer negativo ha colpito quei fenomeni sintattici che presentano molte analogie nelle due lingue a confronto. Al primo posto troviamo i vari errori nell'uso dei tempi verbali. Dato che lo sloveno usa solamente tre tempi verbali all'indicativo e non conosce il congiuntivo, si tende a seguire la concordanza dei tempi tipica dello sloveno e a sostituire il condizionale al congiuntivo. Inoltre sono stati registrati salti temporali all'interno di un testo, dove si comincia a narrare usando un presente storico e in seguito si ricorre al passato remoto o passato prossimo, ritornando poi nuovamente al presente senza delle ragioni plausibili. Per quanto riguarda la concordanza dei tempi, è problematica soprattutto la verbalizzazione dell'anteriorità e della posteriorità al passato, dove al posto di un tempo trapassato viene spesso usato il passato prossimo (12) e al posto del condizionale composto, un futuro semplice (13), strutture tipiche dello sloveno.

(12) a. Non era giusto che l'hanno rapito. (ITA_{1_7})

b. Mi sarebbe piaciuto di più se lo scrittore si concentrasse più sulla mafia. (ITA_{1_8})

c. avevo intorno a me amiche che già avevano esperienze con i ragazzi (ITA_{1_3})

(13) a. Soffriva [...] che lei non potrà vivere la vita che sognava (ITA_{1_3})

b. Durante la lettura del libro volevo scoprire come e quando i due protagonisti cederanno al sentimento dell'amore. (ITA_{1_1})

c. Se non svelava quello che succederà con una trasparenza eccessiva (ITA_{1_4})

Rimane sempre molto radicata la tendenza a non saper distinguere tra l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, in particolare nei casi in cui in sloveno va usato un verbo nella sua forma imperfettiva, mentre in italiano la forma corretta è un passato prossimo o remoto (14). Secondo

Miklič,¹⁸ quando in italiano un'azione è rappresentata parzialmente, si usa l'imperfetto per verbalizzarla, il che causa transfer positivo dallo sloveno. Se l'azione viene vista con un'ottica globale invece in italiano si usa un tempo perfetto, mentre in sloveno il verbo nella sua forma imperfettiva e questo causa il TN.

(14) a. Durante la lettura fa capire che si tratta del suo amico d'infanzia con il quale non aveva più rapporti da parecchi anni. (ITA₁_1)

b. La cosa che mi disturbava di più era l'atteggiamento (ITA₁_9)

Sono ancora presenti errori nell'utilizzo del congiuntivo, come ad esempio nella frase (15) a, dove in una comparativa irreali si usa un passato prossimo per esprimere anteriorità al posto di un trapassato del congiuntivo (*avesse vissuto*). Similmente anche in (15) b-e.

(15) a. i fatti ti sembrano più famigliari, come se gli ha vissuti colui che legge (ITA₁_7)

b. Di come la vita può (ITA₁_3)

c. In questa storia è anche molto presente il ruolo della mafia e di come nessuno non fa niente per migliorare (ITA₁_7)

d. Così sembrava che stavo leggendo lo stesso capitolo continuamente. (ITA₁_9)

e. Non si capiva di che cosa parlava e cosa voleva dire. (ITA₁_8)

Sempre legata al sintagma verbale è la scelta dell'ausiliare che, benché si tratti di un errore poco rappresentato, è risultata problematica solo nei casi di verbi con particelle riflessive (16).

(16) a. Perché succede qualcosa che non ti avresti mai aspettato. (ITA₁_9)

b. Non è possibile che due persone si amino dopo aversi visto appena una volta. (ITA₁_4)

Nella maggioranza dei casi, l'uso errato delle preposizioni ha origini nel transfer negativo

dallo sloveno, per cui si hanno formulazioni del tipo **comprensibile per (a)*, **collaborano nelle indagini (alle)*, **in scuola (a)* in base alle corrispondenti strutture slovene *razumljiv za*, *sodelujejo v preiskavi* e *v šoli*. Altri casi che non hanno le stesse origini sono **coraggioso per scrivere*, **consiglierei a leggerlo*, **fretta a crescere*, **il modo con il quale* e **a un certo modo*.

Ordine dei costituenti

Di gran lunga più interessanti e numerosi si sono rivelati i calchi, vere e proprie copie degli ordini delle parole usate in sloveno, come ad esempio **cosa tutto (kaj vse)*; **si è da sola gettata (se je sama vrgla)*. I più rappresentati sono calchi che riguardano l'ordine dei costituenti all'interno di sintagmi, come ad esempio l'avverbio nel sintagma verbale, dove in sloveno ha posizione preverbale, mentre in italiano lo segue (**ho precedentemente sentito*; **sempre darsi da fare*).

Verrà in questo capitolo presentata una struttura sintattica rilevata durante le analisi, riscontrabile anche nell'italiano prodotto da italofoeni, ma che per ragioni stilistiche è considerata inadeguata al contesto in cui viene inclusa e pertanto classificata come errore. Si tratta della dislocazioni a destra. Nell'italiano le informazioni vengono trasmesse linearmente e il nuovo viene dopo il noto. Pertanto il soggetto (noto) dovrebbe venir seguito dal predicato con i suoi argomenti (nuovo). Ma questa sintassi standard può anche subire delle trasformazioni per ragioni comunicative (testuali)¹⁹ trasformandosi in un ordine marcato. Capita persino che il primo posto nella frase venga occupato dal complemento oggetto che poi viene ripreso con un pronome. Questa struttura sintattica è

“un costrutto tipico del parlato e dello scritto informale o che simula il parlato, risalente addirittura alle origini della nostra lingua: si trova infatti già nel Placito Capuano del 960. [...] Sabatini li ha classificati fra i tratti riemersi con evidenza nella grammatica del nuovo italiano

¹⁸ Tjaša Miklič, “Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida,” *Slavistična revija* 35, št. 1-2 (2007): 85-103.

¹⁹ Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto*, 184.

dell'«uso medio» per via del maggior uso parlato della lingua”.²⁰

Bisogna a questo punto fare una digressione e parlare della contestualizzazione degli scritti oggetto di ricerca del presente lavoro. In un'analisi degli errori accurata si deve prendere in considerazione, oltre al livello di italiano (o almeno il livello richiesto) degli studenti, anche la tipologia testuale. Nel nostro caso abbiamo studenti di livello avanzato che si cimentano in un commento critico di un libro letto, a livello universitario. Quindi alla domanda se questa struttura sintattica sia adatta al livello, al tipo di testo e al contesto in cui la lingua viene adoperata, la risposta è che chiaramente non sono accettabili frasi come esposto in (17).

(17) Il libro mi è piaciuto molto, un libro che racconta di una donna che si trova in mezzo due ragazzi ma anche molti altri problemi. Il libro l'ho comprato a Roma prima di partire con il treno e viaggiare per nove ore. (ITA1_3)

Infine rimane da fare una riflessione sulle possibili cause dell'utilizzo di tali costrutti. Da una parte si potrebbe citare l'interferenza con la lingua parlata e dell'inconsapevolezza del contesto e dello stile richiesto. Dall'altra, invece, si potrebbe ascrivere tale costrutto a un calco parziale. Lo studente nella frase (17) cerca di basare l'ordine dei costituenti sulla L1, ma avendo un'ottima padronanza della L2 si rende conto dell'inadeguatezza della struttura e quindi cerca delle soluzioni *ad hoc*, servendosi di varie tecniche come ad esempio della ripresa pronominale. Ciò succede quando si comincia una frase con il complemento oggetto, struttura comunemente usata nello sloveno.

L'esempio (18) a. fa emergere un altro tipo di errore che riguarda sempre il transfer negativo dallo sloveno (18) c, ovvero la ripresa pronominale in una dipendente relativa che si basa appunto su un calco della struttura slovena. In italiano il pronome risulta ridondante dato che il riferimento all'antecedente è già contenuto nel pro-

nome relativo stesso e l'unica versione accettabile è rappresentata da (18) b.

- (18) a. Il libro che l'ho letto (ITA1_5)
b. Il libro che ho letto
c. Knjiga, ki sem jo prebral

Accordo

L'accordo tra costituenti si può osservare sia a livello di sintagma (19) sia di frase (20). Il livello sintagmatico presenta pochissimi esempi, tutti legati al sintagma nominale, più specificatamente all'accordo tra aggettivo e nome. A livello frasale, invece, si parla soprattutto dell'accordo tra soggetto e predicato e poi ad altri casi legati all'uso dei pronomi. Considerando gli esempi proposti in (20), vediamo che il primo ha origine nel TN perché si basa sullo sloveno *to je razlog*, mentre il secondo nasce come conseguenza del nesso logico e sintattico che intercorre tra *lo* e il suo antecedente: per logica lo studente ha pensato al libro, mentre nella frase l'antecedente è rappresentato dal sintagma *la storia* che richiederebbe la ripresa con *la*.

(19) Perché l'amore vero verrà quando meno te lo aspetti e ti farà vivere tante forte emozioni. (ITA1_3)

- (20) a. questo è la ragione (ITA1_8)
b. La storia mi è piaciuta così tanto che ho deciso di leggerlo un'altra volta. (ITA1_3)

Semantica

Incominciando dal più copioso degli errori a questo livello linguistico, si parlerà di collocazioni che possono originare dal TN dalla L1 o altro. I primi sono rappresentati dagli esempi *violenza familiare* (ITA1_8) al posto di *violenza domestica* sulla base di *družinsko nasilje*; *tirare il più possibile da essa* (ITA1_7) per *ricavare* sulla base di *izvleči*; *rincorrere i propri sogni* (ITA1_3) per *(in) seguire* sulla base di *slediti*; *tenere una promessa* (ITA1_7) per *mantenere* dato che in sloveno si usa l'espressione *držati obljubo* ecc. Altri casi di collocazioni sbagliate nascono quando uno studente usa il sinonimo di un elemento della collo-

²⁰ Coletti, *Grammatica dell'italiano adulto*, 195

cazione come ad esempio in *oltrepassare le paure* (ITA_{1_7}) dove l'uso detta la combinazione con *vincere o superare*. Similmente potremmo analizzare *buone e brutte qualità* (ITA_{1_9}), *non devono farsi fretta* (ITA_{1_3}) ecc.

La polisemia riguarda lo scambio di parole sinonimiche che però in un dato contesto non lo sono. Si tratta di esempi come *leale al padrone* (ITA_{1_9}), dove il sinonimo adatto sarebbe *fedele*; *attività nascoste* (ITA_{1_8}) dove *nascoste* andrebbe rimpiazzato da *illegali* ecc.

La somiglianza di forme comprende quegli errori che nascono dallo scambio tra parole con una forma e spesso anche il significato simili, come ad esempio l'uso di *scambio* al posto di *cambiamento*, di *fine* per *finale* o di *affascinata* per *affascinante* (ITA_{1_9}). Sono riconducibili allo stesso problema casi in cui viene usata una parola simile sia nella forma sia nel significato, ma poco adatta al contesto. In questi casi, come nel caso delle implicite, possiamo parlare di livello pragmatico, ovvero di una lingua non adatta alla tipologia testuale impiegata, come negli esempi (21) e (22). Nel primo si dovrebbe sostituire il verbo *sapere* con *conoscere*, mentre nel secondo il verbo *vedere* con *comprendere* o altri più idonei.

(21) si innamora di una donna che è vissuta anni prima [...] sapendo i suoi pensieri più intimi non la potrà mai raggiungere. (ITA_{1_1})

(22) Mentre leggevo ho potuto vedere che razza di vita avevano i cani da slitta in quei tempi. (ITA_{1_9})

Il TN non ha attecchito il gruppo della "ridondanza", ovvero la mancanza di contenuto informativo. Ne è una prova il sintagma *molto irreali* (ITA_{1_4}) dove vediamo che viene aggiunto l'avverbio *molto* all'aggettivo *irreali* che ha codificato inerente nel proprio significato il grado superlativo e quindi l'aggiunta di *molto* risulta ridondante.

L'uso errato dei deittici in realtà spesso si potrebbe legare strettamente all'espressione della determinatezza. Nell'esempio (23) è errato l'uso di *quel* senza una previa menzione. Dato che

si tratta della prima menzione, il referente risulta ancora sconosciuto e conseguentemente indeterminato, pertanto sarebbe corretto optare per un articolo indeterminativo e riformulare la frase usando *in un buco*.

(23) rinchiusero Filippo in quel buco.
(ITA_{1_4})

La coerenza rappresenta un gruppo molto vasto di errori che riguardano una comprensione globale del testo. Si tratta di salti a conclusioni, senza la presenza di informazioni indispensabili alla comprensione del testo. Considerando la frase in (24) a. vediamo che il lettore non può reperire dati indispensabili alla comprensione il che rende la frase intelligibile. Per avere una frase coerente dal punto di vista del significato si dovrebbe sostituire l'espressione *intolleranze*, troppo generica e inadatta al contesto, con *ripercussioni*, più idonea. Bisognerebbe inoltre aggiungere una porzione di informazione che non si trova nel testo originale (24) b.

(24) a. Sciascia dichiara di aver dovuto riscrivere molte pagine per evitare possibili intolleranze. (ITA_{1_8})

b. Sciascia dichiara di aver dovuto riscrivere molte pagine per evitare possibili ripercussioni da parte della mafia.

Confronto con altre ricerche

Nel presente capitolo verrà presentata una breve rassegna delle ricerche più rilevanti nel campo dell'analisi degli errori nella produzione in italiano da parte di slovenofoni seguita da una comparazione con i dati emersi. Verranno prese in considerazione ricerche che comprendono apprendenti slovenofoni o almeno slavofoni in quanto tutte le lingue slave presentano tratti molto simili in confronto all'italiano il che dovrebbe, di conseguenza, far sì che anche gli errori si assomiglino.

Il primo a occuparsene sistematicamente fu Katerinov che analizzò l'italiano di studenti stranieri, tra cui anche studenti L1 slavofoni, e pubblicò i risultati delle sue ricerche in diver-

si articoli. In un suo articolo risalente al 1980²¹ presenta le aree in cui gli studenti slavofoni sono più a rischio per incorrere nell'errore. Benché la sua classificazione non rispecchi quella adottata nel presente articolo, allega alla fine una lista di frequenza e lì troviamo al primo posto tutti gli errori relativi all'articolo, al secondo quelli legati alle preposizioni e al terzo le consonanti doppie. Seguono gli scambi tra perfetto e imperfetto seguiti da problemi "lessicali". Scorrendo la lista, che conta 30 tipi di errori più frequenti, possiamo sostenere che sono nella maggioranza rappresentati anche nella presente ricerca. Le eccezioni a questa lista, in quanto non presenti nel corpus preso in analisi, sono lo scambio tra *venire* e *andare*, tra *essere* e *esserci*, l'uso di *ci* e *ne* e problemi vari con i dimostrativi.

Una ricerca che include anche studenti slovenofoni è quella proposta da Milani – Kruljac²² che analizza gli errori degli alunni di scuole nelle zone bilingui dell'Istria slovena e croata. L'analisi non presenta dati quantitativi dettagliati, ma elenca solamente gli errori più frequenti. In questa lista, composta da trenta punti, compaiono al primo posto tutti gli errori che riguardano l'articolo (sia forma che uso), segue l'uso delle preposizioni, delle consonanti doppie e lo scambio tra il perfetto e l'imperfetto. Scorrendo l'intera lista vediamo che i problemi sono uguali a quelli presentati, ma con l'aggiunta della doppia negazione, lo scambio tra i verbi *venire* e *andare*, la forma riflessiva dei verbi, l'alternanza tra *essere* e *esserci*, problemi con le particelle *ci* e *ne*, l'imperativo, la comparazione e la forma impersonale. Sia questa ricerca che quella proposta da Katerinov sono quasi identiche sia nei gruppi elencati che nella loro classifica in base alla frequenza (almeno per quanto concerne i primi cinque posti in classifica). Ambedue le ricerche, messe a confronto con la presente ricerca, elencano più tipi di errori, il che si potrebbe spiegare con due ragioni diverse;

la prima è che a livelli di padronanza dell'italiano sopra il livello B2 alcuni errori non si trovano più; la seconda è che il corpus di ricerca, in qualità di campione, non sia abbastanza rappresentativo per poter rappresentare il target group in generale. Si potrebbe supporre anche che l'uso di tecnologie moderne, quindi di software muniti di correttori automatici, possano influire positivamente a diversi livelli d'analisi, in particolare a quello ortografico.

Ricerche e studi più recenti che si focalizzano soltanto su apprendenti L1 slovenofoni sono quelli di Miklič²³ la quale si focalizza sul paradigma verbale, in particolare sull'opposizione tra perfetto e imperfetto e sulla concordanza dei modi e dei tempi. Sempre parziali sono le ricerche pubblicate da Ožbot²⁴ e Mertelj e Premrl²⁵ che presentano solamente alcuni aspetti della produzione scritta e orale che riguardano il transfer positivo, negativo e altre interferenze. I fenomeni trattati da questi autori sono anche nella ricerca proposta in quest'articolo. In conclusione si può sostenere che le aree individuate sono le stesse, manca però un'analisi quantitativa che renda possibile una comparazione diretta dei risultati.

In Bažec²⁶ viene proposta una simile ricerca, basata sui livelli di analisi come quadro teorico di riferimento, fatta su un campione di testi scritti alla maturità professionale. Si parla quindi anche in questo caso di produzione scritta di studenti, ma a livello A2/B1. La maggior parte degli errori riguarda l'ortografia. Le ragioni per questa differenza potrebbero essere due: i temi all'esame di maturità si scrivono a mano e il livello di conoscenza dell'italiano risulta più basso. Anche qui la maggioranza degli errori riconducibi-

21 Katerin Katerinov, *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri* (Perugia: Edizioni guerra, 1980).

22 Nelida Milani - Kruljac, *La comunità italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo* (Trieste-Rovigno: Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume, Università popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche Rovigno, 1990).

23 Miklič, "Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida," 85-103.

24 Ožbot, "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govornih slovenščine v Italiji," 25-47.

25 Darja Mertelj in Mirjam Premrl, "Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine – Učenci med pozitivnim transferom in interferenco," *Vestnik za tuje jezike=Journal for foreign languages* 5, št. 1-2 (2013): 217-238.

26 Bažec, "Najpogostejše napake pri pisnem sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine," 218.

li al transfer negativo si trova a livello morfosintattico e il livello del lessico e della semantica è il meno rappresentato. Il basso livello influisce anche sul fatto che si sono riscontrate interferenze con l'inglese e con il dialetto sloveno.

Sulla base di quanto illustrato, si può sostenere che tutte le analisi fino a questo punto citate presentano alcuni rilevanti punti in comune. Infatti i risultati sono comparabili con quelli presentati nel presente lavoro sia in base al tipo di errore che in base alla sua frequenza. Questo vale così per le analisi focalizzate su determinati aspetti o quelle che offrono un panorama generale di tutti i problemi maggiori.

Conclusione

Il presente lavoro di ricerca e di correlazione dei dati acquisizionali con la L1 degli apprendenti è un tentativo di presentare un quadro generale delle competenze e problemi principali che ci si può aspettare negli studenti del primo anno al Dipartimento di italianistica presso la Facoltà di studi umanistici di Capodistria. Le conclusioni della parte quantitativa confermano parzialmente la prima ipotesi che prevedeva una tendenza di miglioramento a tutti i livelli di analisi. Infatti, solo il livello semantico non segue questa tendenza. Anche la seconda ipotesi è stata confermata, dato che il numero maggiore di errori riguarda il livello morfosintattico, di cui la metà ha origine nel transfer negativo.

L'analisi degli errori ortografici ha mostrato un quadro abbastanza prevedibile, con una rivelazione inaspettata. Prima dell'analisi è stata formulata l'ipotesi di ricerca che prevedeva di non trovare errori di lettere doppie, di apostrofi e di accenti, dato che gli studenti hanno consegnato le schede in forma elettronica²⁷ e quindi hanno avuto la possibilità di verificare la correttezza formale tramite un correttore automatico. Tuttavia ci si è dovuti ricredere data la presenza di questo tipo di errori che sono stati anche i più frequenti (al primo posto l'accento e al terzo le consonanti doppie). Il TN ha colpito invece solamente l'uso della virgola davanti a *che* (con-

giunzione o pronomi relativo che introduce una subordinata). Il livello della morfosintassi è caratterizzato nella maggioranza dei casi da errori relativi al sintagma verbale (concordanza dei tempi e dei modi, scelta tra perfetto e imperfetto), ai calchi dalla L1 e vari problemi con le preposizioni e l'articolo. Questi errori riguardano l'aggiunta, l'omissione o un uso indiscriminato tra diverse forme della classe di parola in questione. L'ultima area rilevante è l'accordo tra i costituenti all'interno del sintagma o della frase. Gli errori a livello semantico comprendono le collocazioni, lo scambio tra espressioni sinonimiche o simili nella forma e alcuni casi di ridondanza, deittici e incoerenza a livello di testo.

La comparazione con altre ricerche simili mostra che le difficoltà degli apprendenti risultano uguali. La differenza sta nel livello degli apprendenti, infatti se in quelli di livello A2/B1 predominano errori di ortografia, a livello B2+ prendono il sopravvento quelli di morfosintassi.

Summary

The article discusses the differences between the Slovenian and Italian language systems by adopting the methodology of error analysis of written production in Italian by Slovene mother tongues. The working corpus includes spontaneous written production of university students in the first year of Italian studies. The error analysis was based on a classification that distinguishes spelling mistakes, morphosyntactic and semantic errors. In addition to this classification mistakes have also been observed based on their origin (negative transfer). Quantitative analysis showed that the majority of errors (44%) belong to morphosyntax, 40% to spelling, and only 16% to semantics. The negative transfer affects primarily the morphosyntactic level: 49% of all errors; while within the level of semantics it decreases to 36%. The least affected level, with only 6% of all errors, is spelling. In total, the percentage of errors due to negative transfer is 30%.

A comparative study with other similar researches proved that they have in common most conclusions and that many errors arise from discrepancies between the grammatical systems of the two languages.

²⁷ Solo uno studente ha consegnato tre schede scritte a mano.

Povzetek

V članku so obravnavane razlike med slovenskim in italijanskim jezikovnim sistemom s pomočjo analize napak v pisnih izdelkih v italijanščini s strani maternih govorcev slovenščine. Delovni korpus vključuje spontano pisno produkcijo univerzitetnih študentov v prvem letniku študija italijanistike. Analiza je bila narejena na podlagi klasifikacije napak v sledeče kategorije: pravopisne, oblikoslovno-skladenjske in pomenoslovne napake. Poleg tega je bil opazovan tudi vzrok napak (negativni transfer). Kvantitativna analiza je pokazala, da večina napak (44%) sodi na oblikoslovno-skladenjsko raven, 40% napak je pravopisne narave in 16% pomenoslovne. Tudi negativni transfer se najbolj kaže na oblikoslovno-skladenjski ravni, kjer je takih 49% vseh napak, medtem ko ta odstotek pade na 36% na pomenoslovni ravni. Najmanj obremenjena raven s samo 6% deležem napak iz negativnega transferja pa je pravopis. V celoti pa je procent napak iz tega razloga 30%. Primerjalna študija s podobnimi raziskavami iz preteklosti kaže na velik delež enakih napak in posledično tudi zaključkov, kar potrjuje tezo, da ima veliko napak izvor v razlikah med slovnice oba jezika.

Bibliografija

- Balboni, Paolo. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.
- Bažec, Helena. "Najpogostejše napake pri pisnem sporočanju na poklicni maturi iz italijanščine." *Šolsko polje* 27, št. 3-4 (2016): 201-221, 245-246.
- Cattana, Anna, e Maria Teresa Nesci. *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- Coletti, Vittorio. *Grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: Il Mulino, 2015.
- Corder, S. Pit. "The significance of learners' errors." *International Review of Applied Linguistics* 5 (1967): 160-170.
- Cornoldi, Cesare, e Patrizio E. Tressoldi. *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Organizzazioni Speciali, 1991.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press, 2001.
- Dardano, Maurizio, e Pietro Trifone. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 2007.
- Fries, C. Charles. *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press, 1945.
- Katerinov, Katerin. *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Perugia: Edizioni guerra, 1980.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Lado, Robert. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press, 1957.
- Mertelj, Darja, e Mirjam Premrl. "Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine – Učenci med pozitivnim transferom in interferenco." *Vestnik za tuje jezike=Journal for foreign languages* 5, št. 1-2 (2013): 217-238.
- Miklič, Tjaša. "Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida." *Slavistična revija: časopis za jezikoslovje in literarne vede* 35, št. 1-2 (2007): 85-103.
- Milani - Kruljac, Nelida. *La comunità italiana in Istria e a Fiume fra diglossia e bilinguismo*. Trieste-Rovigno: Unione degli italiani dell'Istria e di Fiume, Università popolare di Trieste, Centro di ricerche storiche Rovigno, 1990.
- Ožbot, Martina. "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opazanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji." *Jezik in slovstvo* 54, št. 1 (2009): 25-47.
- Richards, Jack C. "Error analysis and second language strategies." *Language Science*, Vol.17 (1971):12-22.
- Sabatini, Francesco, Carmela Camodeca, e Cristiana De Santis. *Sistema e testo. Dalla grammaticale valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher, 2011.

Schiannini, Donata. *L'italiano. Conoscere usare una lingua formidabile. 13, L'abc della grammatica: regole e uso*. Roma: L'Espresso, 2016.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972): 209-241.

Toporišič, Jože. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja, 2004.

hereditati

Besedni red kot primer italijanske interference v južnoprimorski slovenščini

Anja Zorman

Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem
anja.zorman@fhs.upr.si

V prispevku je predstavljeno prevzemanje italijanskega besednega reda v stilno nezaznamovanem odvisnem stavku v slovenščino kot primer italijanske interference v južnoprimorski slovenščini. Analiziran korpus obsega govornen in pisni besedila, ki po funkciji spadajo v praktično sporazumevalno zvrst. Rezultati analize kažejo na močan vpliv italijanskega besednega reda na zaporedje stavčnih členov pri govornih južnoprimorske regije, pri čemer gre tendenca v glavnem v smeri skladenjskega poenostavljanja.

Ključne besede: interferenca, jeziki v stiku, protistavna analiza, besedni red, slovenščina, italijanščina.

Nel presente contributo viene presentato il transfer dell'ordine dei costituenti nella frase dipendente stilisticamente non marcata come esempio di interferenza dall'italiano allo sloveno del Litorale. Il corpus analizzato comprende sia enunciati orali che scritti, appartenenti al registro mediamente formale o informale. Dall'analisi del corpus emerge una forte influenza dell'ordine dei costituenti in italiano sul loro ordine nello sloveno del Litorale con una tendenza alla semplificazione sintattica.

Parole chiave: interferenza, lingue in contatto, analisi contrastiva, ordine dei costituenti, sloveno, italiano.

Termin interferenca je v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja vpeljal Weinreich (1968), pri čemer je posameznikova nesposobnost popolnega ločevanja jezikov med dvojezičnimi govorniki predstavljala 'napako' oziroma 'neuspeh'. Zaradi negativne konotacije se je kasneje predvsem v teoriji učenja drugih jezikov namesto termina interferenca začel pojavljati termin transfer, v zgodnjih sedemdesetih se je pojavil koncept interjezika¹ kot osebnega, nestalnega in fleksibilnega jezikovnega sistema, ki ga gradi posameznik, ki se uči drugega jezika. S tem se pogled na posameznikovo sporazumevalno zmožnost v drugem jeziku prestavi iz izkrivljene različice ciljnega jezika na s pravili urejen sistem sporazumevanja. V jezikoslovju in

sociolingvistiki se termin interferenca še vedno uporablja kot nevtralen izraz za odstopanja od jezikovne norme in rabe, ki se pojavljajo v dvojezičnih oziroma večjezičnih govornih kot rezultat stika med jezikoma oziroma med jeziki in njihovega medsebojnega vplivanja.

Pojav interference med jeziki je torej stalnica med jeziki v stiku na dvojezičnih ali večjezičnih območjih ter med jeziki v stiku zaradi ekonomskih, političnih ali demografskih dejavnikov.² S pojavom informacijsko-komunikacij-

2 Poleg interference so na omenjenih območjih prisotni še drugi pojavi, ki izhajajo iz stikanja jezikov in kultur, npr. jezikovno preklapljanje (it. commutazione del codice, an. code-switching) (Kje je tvoj zaino?, Vado in banca a pagare una plothnica), ki se pogosto pojavlja v kombinaciji s kalkom iz drugega jezika (Gremo en giro, La professoressa mi ha dato il popravni). Jezikovno preklapljanje lahko zadeva (1) strukturo besede (One lahko petegolirajo, ki imajo cajt), (2) strukturo stavka (Kje je tvoj zaino?) ali povedi (È meglio, da ne anche ne razmišljaš o tem) (3) strukturo besedila, ki ga sestavlja več

1 Larry Selinker, "Interlanguage," International Review of Applied Linguistics 10, no. 3 (1972): 209-231.

skih tehnologij pa so vse bolj zaznavne tudi interference iz tujih jezikov, predvsem angleščine. Na pojav in jakost interference iz tujih jezikov pomembno vpliva tudi kakovost prevodov iz teh jezikov v govorčev prvi jezik. Interferenca zadeva vse ravni jezika, najpogostejša in najbolj opazna je sicer na pomenski ravni v obliki prevzetih besed, vendar so nanjo občutljive tudi ostale ravni jezika.

Analiza interferenc iz sosedskega jezika pomembno prispeva k sociolingvističnemu poznavanju in razumevanju značilnosti govorcev določene govorne skupine in njihovih odnosov z govorci drugih govornih skupin, s katerimi so v stiku. Rezultati analiz imajo prav tako pomembno vlogo v izobraževanju, predvsem pri jezikovni vzgoji. Čeprav se je sčasoma izkazalo, da protistavna analiza jezikovnih sistemov ne more predvideti vseh napak, ki se pojavljajo pri učenju jezikov, in da se številne napake, ki naj bi se pojavile zaradi kontrastov med jezikoma, ne pojavijo, ostaja poznavanje (potencialnih) interferenc način, ki govorcu omogoča, da se v svojem in/ali drugem oziroma tujem jeziku izraža pravilneje.

Med skladijskimi interferencami iz italijanščine na južnoprimorsko slovenščino se najpogostejše omenjajo odsotnost dvojine³, kalki (npr. kako se kličeš namesto kako ti je ime) in besedni red stavčnih členov.

V analizi pisnih izdelkov učencev iz Nabrežine je Caharija Pizzolitto (1991/92)⁴ ugotovila, da je problematičen predvsem položaj glagolov (Po kosilu oče gre v Šemplaj; Drugače moja družina je še precej mirna; [...] je vedel, da Mitja je šel pohajati), položaj zaimenske besede (Vam predstavljam mojo družino) in povratne oblike (Se ukvarja z zajčjerejo). Pri položaju glago-

la se v vseh treh primerih, ki jih navaja avtorica, po modelu italijanščine povedek umešča za osebkom. V kontrastu z italijanščino je v slovenščini v prvem in drugem primeru predvidljiv besedni red prislov / prislovno določilo – povedek – osebek, v tretjem primeru pa se v predmetnem odvisniku sestavljene glagolske paradigme delijo, osebek se vrine vanje. Položaj glagola ob zaimenskih in povratnih oblikah je v slovenščini odvisen od (ne)izraženosti osebk: v povedih z izraženim osebkom se umeščata pred povedek, v povedih z neizraženim osebkom pa za povedek, medtem ko ostaja v italijanščini zaporedje nespremenjeno, ne glede na izraženost osebk, kar je kot interferenca iz italijanščine razvidno iz navedenih primerov. Podobno ugotavlja tudi Ožbot (2009)⁵, da študenti prevajalstva iz Trsta pri prevodu iz italijanščine v slovenščino v glavnem ohranjajo enak besedni red, na primer sestavljenih glagolskih paradigem ne delijo, da bi vanje vrinili osebek, prislov ali drug element. Pomozni in osrednji glagol sta blizu, čeprav slovenščina med njiju omogoča vrivanje več elementov, med drugim osebk. Ob tem avtorica poudarja, da je vpliv italijanske skladnje pri prevodih zaradi prisotnosti modela, ki nedvomno vpliva na jezikovno produkcijo, še močnejši kot pri prostem izražanju.

Raziskava Caharije Pizzolitto (1991/92) se ukvarja z zamejskimi Slovenci, raziskava Ožbot (2009) s študenti slovenščine v Trstu, ki so pretežno zamejci⁶. Predvidevamo, da je podobna interferenca prisotna tudi pri južnoprimorskih govorcih, saj je na obeh straneh meje učenje slovenščine od rojstva dalje kognitivno intenzivno povezano z italijanščino. Kranjc (1992/93)⁷ pojasnjuje, da otroci že zelo zgodaj usvojijo besedni red, pri čemer ima ključno vlogo kakovost govor-

povedi (Ti moram povedat eno novo. È incredibile che cosa si inventano queste persone) ter (4) kot vprašanje na koncu povedi, s katerim govorci sogovorca pozove, da izrazi (ne) strinjanje s povedanim (Manjka še dvajset centov, giusto?). Medstavčno preklapljanje pogosto označuje tudi termin mešanje kodov (it. enunciazione mistilingue, an. code-mixing). (Berruto 1993; 2004, Alfonzetti 2010).

3 Ta je v zadnjem času zaznavna tudi med ostalimi slovenskimi govorci.

4 Vera Caharija Pizzolitto, "Interference z italijanščino v pisnih izdelkih učencev srednje šole v Nabrežini," *Jezik in slovstvo* 37, no. 8 (1991/92): 217-225.

5 Martina Ožbot, "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opazanj o jezikovni produkciji pri govorcih slovenščine v Italiji," *Jezik in slovstvo* 54, no. 1 (2009): 25-47.

6 V vzorec so vključeni deloma tudi študenti italijanščine v Ljubljani. Glede razprave o besednem redu se primeri prav gotovo nanašajo na zamejski del vzorca.

7 Simona Kranjc, "Otroški govor," *Jezik in slovstvo* 38, no. 1-2 (1992/93): 19-28.

jenega jezika, s katerim so pretežno v stiku⁸. Italijanska interferenca je tako prisotna pri govorcih vseh generacij, ne glede na dejstvo, da se velik delež otrok z italijanščino aktivno prvič sreča v šoli, čeprav je območje južne Primorske dvojezično⁹. Govorjeni jezik in s tem interferenca se namreč prenaša medgeneracijsko, interferenca se torej pojavlja ne glede na količino in intenzivnost stika govorcev z italijanščino. V raziskavi, ki jo predstavljamo v pričujočem prispevku, smo tako skušali identificirati mesta italijanske interferenice pri govorcih južne Primorske, pri čemer smo se omejili na besedni red v skladenjsko nezaznamovanem¹⁰ odvisnem stavku.

Zaporedje stavčnih členov v slovenščini in italijanščini

Prve raziskave besednega reda segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja¹¹ in so se ukvarjale predvsem s tipologijo nezaznamovanih enostavnih trdilnih povedi. Iz teh raziskav izhaja, da večina jezikov pripada skupinama, za kateri je značilno zaporedje SOV¹² oziroma SVO¹³. Pri tem je treba poudariti, da v nekaterih jezikih ni moč jasno določiti zaporedja stavčnih členov, na primer v slovenščini, čeprav tipološko spada v skupino SVO tako kot italijanščina. Sodobni italijanski jezik je glede besednega reda stavčnih členov manj fleksibilen od slovenščine, kar je na splošno značilno za jezike, ki ne poznajo sklanjatve samostalnika.

8 K usvajanju jezikovnega sistema knjižnega jezika pri otrocih pomembno pripomore poslušanje besedil v zbornem jeziku. Branje otrokom je torej pomemben dejavnik pri razvoju ne le besednega zaklada, temveč tudi jezikovnega sistema.

9 Dvojezična območja so določena s statuti Obalnih občin Koper, Izola, Piran, Ankaran.

10 Benincà (2001) ločuje med tremi vrstami (ne)zaznamovanosti: pragmatično, skladenjsko in fonološko. Pragmatično nezaznamovana poved se lahko pojavi v teoretično neomejenem obsegu sporazumevalnih položajev, skladenjsko nezaznamovana je poved, v kateri zaporedje njenih sestavnih delov odgovarja sistemu, kot ga opisuje jezikoslovje, medtem ko je za fonološko nezaznamovano poved značilen neprekinjen intonacijski tok oziroma intonacija pripadajoča določeni (sporočilni) strukturi.

11 Pionirske raziskave na področju tipološke razvrstitve jezikov glede na besedni red osnovnih stavčnih členov (osebek, povedek, predmet) je opravil Greenberg (1963).

12 Osebek – predmet – povedek.

13 Osebek – povedek – predmet.

V slovenščini besedni red stavčnih členov ni popolnoma predvidljiv. V enostavni trdilni povedi lahko prepoznamo zaporedje SVO, ko obliki za osebek in predmet sovpadata (npr. Dekle bere časopis), pri čemer je element levo od povedi osebek, desno pa predmet. Ko obliki ne sovpadata, besedni red ni predvidljiv (npr. Otroci so jedli piškote; Piškote so pojedli otroci) in je odvisen od členitve po aktualnosti, t.j. smeri od bolj znanega (tema) proti manj znanemu (rema). Izhodišče in jedro enostavne povedi sta povezana s preходом. Ko je enostavna poved del besedila, so v enostavni nezaznamovani povedi poleg omenjenega predvidljiva še nekatera zaporedja stavčnih členov¹⁴, pri čemer govorci prav tako sledi členitvi po aktualnosti.

Slovenščino torej umeščamo med jezike, v katerih ni mogoče jasno določiti besednega reda stavčnih členov, medtem ko je v italijanščini ta bistveno bolj določen. Njegova funkcija je primarno skladenjska, v minimalnem stavku (it. frase nucleare o minima) trdilne nezaznamovane enostavne povedi je osebek tako samostalniška sintagma pred povedkom, tista, ki mu sledi, je predmet (1):

(1) Marta ha aiutato Luca.

V povedi (1) je Marta osebek, Luca je predmet. Inverzija samostalnikov povzroči logično-pomensko in skladenjsko spremembo povedi (2). Poved s spremenjenim besednim redom je stilno zaznamovana (3) ali celo pomensko nesprejemljiva (4):

(2) Luca ha aiutato Marta.

(3) I giornali, li compra il nonno.

(4) *Un libro legge Luca.

V (2) je Marta izgubila skladenjsko funkcijo osebk in vrši funkcijo predmeta. V (3) je zaradi premestitve ali dislokacije predmeta na levo

14 Npr. prislovno določilo – povedek (npr. Danes delamo); povedek – prislovno določilo / predmet (npr. Delali smo tri dni / izpit); prislovno določilo – povedek – predmet (npr. Tukaj smo našli dokaze); osebek – predmet v dajalniku – povedek – predmet v tožilniku (npr. Mama je otrokom pripravila kosilo); prislovno določilo časa – prislovno določilo lastnosti – povedek (npr. V preteklosti so se pogosto selili) (Toporišič 2000).

(it. *dislocazione a sinistra*) osebek v položaju manj znanega (reme) in torej jedro povedi. Premješčanje izhodišča in jedra tako spremeni stilno nezaznamovano poved v zaznamovano. Beruto (2004) označuje premeščanje jedra na levo kot učinkovit način poudarjanja dela povedi v italijanščini.

Postpozicija osebkov v italijanščini je dovoljena, ko to zahtevajo pragmatične značilnosti diskurza (5) in ko to zahteva pomenska narava posameznih glagolov (6):

(5) *Si prepara al salto* Peter Prevc.

(6) *Arriva il treno.*

V (5) govorec posreduje pričakovano novico (jedo povedi) in ta je poudarjena, če se nahaja na koncu povedi. Enovalentni povedek (it. *monovalente*), kot je na primer glagol 'arrivare' v (6) spada v skupino t.i. neakuzativnih glagolov (it. verbi *inaccusativi*), ki izražajo nenadno spremembo stanja, neodvisno od osebkovega namena, (npr. pasti, ozdraveti, izginiti); spremembo položaja, ki je posledica gibanja v določeno smer (npr. prispeti, priti, vstopiti, zbežati); stanje (npr. ostati); dogajanje (npr. zgoditi se, pripetiti se), pri čemer pretežni delež učinka izvršitve dejanja nosi povedek, medtem ko je pomen, ki ga posreduje osebek, drugotne narave in se zato nahaja za povedkom (Sabatini 2012).

V odvisnem stavku je položaj osebkov nekoliko manj predvidljiv, vezan je na vsebinsko funkcijo izhodišča oziroma jedra povedi in se torej lahko pojavlja tudi za povedkom, ko to zahtevajo pragmatične značilnosti diskurza ali pomen glagola (7):

(7) *E si fece dare il giornale perché di fianco alla réclame c'erano i risultati delle corse.* (N 20)¹⁵

Podobno se tudi v slovenščini osebek nahaja za povedkom na koncu povedi, ko ima funkcijo jedra (8):

¹⁵ Kontrasti med jezikoma so ponazorjeni s primeri iz kratke zgodbe Novecento avtorja Alessandra Baricca in njegovega prevoda v slovenščino (Devetsto, prevedla Maja Novak) ter romana Io e te avtorja Niccolò Ammanitija in njegovega prevoda (Jaz in ti, prevedla Vera Troha).

(8) In je zaplenil časopis, ker so bili poleg reklame objavljeni izidi konjskih dirk. (D 19)

Posamezna zaporedja stavčnih členov v odvisnem stavku so v italijanščini vendarle predvidljiva, t.j. ob nominalnem povedku (it. *predicato nominale*), sestavljenih glagolskih paradigmah in glede na naslonke. Vsa navedena zaporedja so predvidljiva tudi v slovenščini, vendar se med jezikoma ne prekrivajo, kar torej potencialno povzroča interferenco v enem ali drugem jeziku ali celo v obeh.

Ob nominalnem povedku, sestavljata ga povedkova vez (it. *copula*) in povedkovo določilo (it. *complemento predicativo del soggetto*), se osebek umešča pred povedek (7 – 9):

(9) *Suoniamo perché l'Oceano è grande [...].* (N 13)

(10) *Non credo ci sia bisogno di spiegarvi come questa nave sia, in molti sensi, una nave straordinaria.* (N 15)

(11) *Se quella tastiera è infinita, [...]* (N 56).

V italijanščini se torej osebek nahaja pred povedkom, t.j. povedkovo vezjo in povedkovim določilom. V kontrastu z italijanščino pa je v slovenščini osebek umeščen med povedkovo vez in povedkovo določilo (12–14):

(12) *Igrali smo, ker je ocean velik [...].* (D 13)

(13) *Najbrž mi ni treba razlagati, da je ta ladja izjemna.* (D 14)

(14) *Če je tista klaviatura neskončna [...]* (D 55).

Za sestavljene glagolske paradigme je v italijanščini značilno, da so nedeljive. Pomožnik in povratne oblike se nahajajo neposredno pred osrednjim glagolom, med pomožnik in pretekli deležnik se lahko umeščajo le določena prislovna določila časa (15):

(15) *Lo trovò un mattino che erano già scesi tutti, a Boston, lo trovò in una scatola di cartone.* (N 18)

V slovenščini se med pomožnik in pretekli deležnik ter povratne oblike in glagol lahko

umeščajo različni stavčni členi, med drugim tudi osebek (ta ladja, kdo, vsi), kar pa je v italijanščini nesprejemljivo (16):

(16) Našel ga je nekega jutra, ko so se vsi že izkrcali, v Bostonu, našel ga je v kartonasti škafli. (D 17)

V slovenščini se osebek lahko umešča tudi med naklonski izraz in osrednji glagol (17), kar je v italijanščini prav tako nesprejemljivo (18):

(17) [...] nobeden od njih ni bil pričakoval, da lahko tako majcen otrok napravi toliko dreka. (D 20)

(18) [...] nessuno si aspettava che un bambino così piccolo potesse fare tutta quella merda. (N 21)

Zaporedje stavčnih členov, ki je predvidljivo v obeh jezikih, vendar se ne prekriva, se tiče položaja osebkga glede na naslonke¹⁶. V italijanščini se naslonke nahajajo med osebkom in povedkom, predvidljivo je torej zaporedje: osebek - povratne oblike (it. particelle pronominali) in/ali nepovratne zaimenske dajalniške oblike (it. pronomi indiretto) in/ali zaimenske tožilniške oblike (it. pronomi diretto) – povedek (19-21):

(19) [...] COM'È VERO CHE QUESTA NAVE SI CHIAMA VIRGINIAN E VOI SIETE I DUE PIÙ GRANDI IMBECILLI CHE ABBIANO MAI SOLCATO L'OCEANO! (N 31)

(20) Si è guardata intorno come se sperasse che qualcuno le dicesse cosa fare. (IT 17)

(21) Mia madre diceva che due cavalli da tiro mi avevano stirato. (IT 11)

Iz primerov (22-24) je razvidno, da se osebek nahaja takoj za vezno besedo in torej pred naslonkami in povedkom, medtem ko se v slovenščini neposredno za vezno besedo nahajajo

naslonke, in sicer povratne (18), nepovratne zaimenske dajalniške (19) in zaimenske tožilniške oblike (20), sledita jim osebek in povedek.

(22) [...] ALI PA SE TA LADJA NE IME-NUJE VIRGINIAN IN SPLOH STA OBA NAJVEČJA KRETENA, KAR JIH JE KDAJ ORALO OCEAN! (D 30)

(23) Pogledala je naokoli, kakor bi upala, da ji bo kdo povedal, kaj naj stori. (JT 19)

(24) Moja mama je govorila, da sta me raztegnila dva vprezna konja. (JT 15)

Italijanska interferenca v slovenščini pri zaporedju stavčnih členov

Med jeziki v stiku je pogost pojav interference, t.j. prevzemanja jezikovnih prvin, ki so v izvirnem jeziku v nasprotju s predpisano normo oziroma pragmatično rabo. V nadaljevanju bomo predstavili prevzemanje italijanskega besednega reda v stilno nezaznamovanem odvisnem stavku v slovenščino, ki izhaja iz uvodoma predstavljenih kontrastov med jezikoma, in sicer (1) položaja osebkga ob nominalnem glagolu, (2) ob sestavljenih glagolskih paradigmah ter (3) položaja osebkga glede na nekatere naslonke. Analizirani korpus obsega ustna in pisna besedila, ki po funkciji spadajo v praktično sporazumevalno zvrst. Govorci izhajajo iz južnoprimorske regije. Pri oceni govorčevega izvora smo poleg poznavanja govorca oziroma njihove izjave o geografskem izvoru upoštevali pomenske in oblikoslovno-skladenjske značilnosti besedila, ki kažejo na to, da govorec prihaja z južne Primorske.

Položaj osebkga ob nominalnem glagolu

Za slovenščino je v odvisnem stavku z nominalnim povedkom značilno zaporedje povedkova vez – osebek – povedkovo določilo (12-14), medtem ko je za italijanščino značilno zaporedje osebek – povedkova vez – povedkovo določilo (9-11). V primerih od (23) do (27) se osebek umešča pred povedkovo vez, tako v trdilni kot v nikalni obliki, in povedkovo določilo, kar je v slovenščini značilno za govor Obale, in prav gotovo je interferenca iz italijanščine:

¹⁶ V slovenščini si v odvisnem stavku naslonke sledijo v naslednjem zaporedju: 1. vezniška beseda, 2. naklonski členek (naj), 3. glagolske naslonke pomožnika biti, ki se začenejo s s- oziroma v pogojniku (bi), 4. povratne oblike, 5. nepovratne zaimenske dajalniške oblike, 6. zaimenske tožilniške oblike, 7. zaimenske tožilniške oblike, 8. glagolske naslonke s korenem bo ter naslonka je, 9. nikalni ali kak drug členek (Toporišič 2000).

(25) In ker so ugotovili, da ta nezadovoljen potrošnik je idealen kupec, seveda, se družbena klima je nekako ustalila na tej brezperspektivnosti, nezadovoljstvu, razočaranjem, jezi... (AZ)

(26) Je pa dejstvo, da vsi, ki se zgražate nad dogajanjem ste sokrivi, ker hkrati podpirate, da se ne bi nič spremenilo. (FRO)

(27) polovica IPS- delavcev je odveč v lukii saj delovni procesi so zastareli (FRO)

(28) In če ugotovi, seveda, da je enemu sponzorju zelo zelo pomembno, koliko ljudi posluša tisto oddajo in seveda, ko naredi reklamo, da ljudje so dovezetni za sporočilo tiste reklame, tistega sporočila, potem seveda [...] bo tisto oglasno sporočilo doseglo svoj učinek. (AZ)

(29) Problem je ker vse luči niso enakih oblik npr. nekatere so take oblike da so bolj na udaru UV žarkov, druge manj, potem je verjetno nekaj razlike tudi po letih, materiali se z leti izboljšujejo, prav tako vsi proizvajalci nimajo identičnih materialov itd. itd. (FA)

Položaj osebk ob sestavljenih glagolskih paradigmah

Sestavljene glagolske paradigme se v slovenščini lahko delijo, med pomožnik in pretekli deležnik se lahko vrinejo osebek, prislov ali drug element. V odvisniku je položaj pomožnikov predvidljiv glede na povratne oblike, nepovratne zaimenske dajalniške oblike in zaimenske tožilniške oblike: pred njimi se umeščajo oblike pomožnika biti, ki se začenjajo s s- (sem, si, smo, ste, so) in pomožnik bi, za njimi pa glagolske naslonke s korenem bo ter naslonka je. Podobne delitve italijanščina ne pozna, med pomožnik in pretekli deležnik se lahko vrinejo le določena prislovna določila (22). Nedeljenost glagolskih paradigem, ki se pojavlja pri južnoprimorskih govornic, je tako najverjetneje interferenca iz italijanščine (30 – 31):

(30) In ker so ugotovili, da ta nezadovoljen potrošnik je idealen kupec, seveda, se družbena klima je nekako ustalila na tej brezper-

spektivnosti, nezadovoljstvu, razočaranjem, jezi... (AZ)

(31) Torej, kakšnega partnerja si bo izbral? Ker na ta način bo kreiral odraslost. (AZ)

V sestavljenih povedih z osebkovim odvisnikom se v nadrejenem stavku v slovenščini glagol nahaja za povedkovim določilom, v italijanščini je pred njim. Zaporedje glagol – povedkovo določilo v primeru (32) kalkira italijansko zaporedje, ki pa v slovenščini ni sprejemljivo.

(32) Imam dobro novico: je možno vaditi za odhod. (AZ)

Podobno neskladje s slovenščino prikazuje tudi primer (33), v katerem je glagol v trpni obliki in je osebek impliciten:

(33) preberi koncesijsko pogodbo – je objavljena na spletu. (FRO)

Položaj osebk ob povratnih oblikah

Skladenjska interferenca iz italijanščine se prav tako kaže v umeščanju osebk pred posamezne naslonke, kot se pojavlja pri južnoprimorskih govornic. V slovenščini se osebek umešča med povratne oblike, nepovratne zaimenske dajalniške oblike in zaimenske tožilniške oblike ter povedek (18-20), iz primerov (34) do (41) pa je razvidno, da se Obalni govor skladenjsko prekriva z italijanščino in ne slovenščino.

(34) In ko bodo tile oglaševalci ugotovili, da če pri meni oglašujejo en določen proizvod, da ta proizvod potem se prodaja, tako to deluje. (AZ)

(35) [...] ni vam uspelo, sedaj ko se lomi kopija in počasi kraja v lukii se zaključuje pod to ekipo. (FRO)

Povratna oblika se nahaja ob glagolu tudi v primerih, ko osebek odvisnega stavka ni izražen (36), v nadrejenem stavku v nezačetnem (37) in začetnem položaju v povedi (38) ter v povedku s frazeološkim (39) in naklonskim glagolom (40) do (41):

(36) Opažam da s tem iqu-jem razmišljanja si ne zaslužite da je situacija v luki kaj boljša glede IPISA [...]. (FRO)

(37) Pol, ko bo on shodil, ko bova šla igrat fuzbal, pol bom jaz se vključil v te zadeve. (AZ)

(38) Se upira tistemu, kar jasno in nedvoumno zahteva Zakon o delovnih razmerjih. (FRO)

(39) Tisti trenutek, ko uspete, uspete se dotakniti stranke na tak ali drugačen način [...], je seveda bistveno večja možnost, da bomo tisto blago ne samo poskusili, ampak kasneje tudi kupili. (AZ)

(40) Retrans ne bo pomagalo meni se jokati pritoževati, bo treba se organizirati in poiskati gazdo. (FRO)

(41) Boš moral se obrniti na Kreblja in Pečar, novo oni so avtorji te zgodbe IPS (FRO)

V slovenščini se v odvisnem stavku povratne oblike nahajajo pred predmetom v orodniku (s tem iqu-jem) (36) in frazeološkim glagolom (uspete) (39). V enostavni povedi in v nadrejenem stavku se nahajajo za glagolom, ko je ta na začetku stavka (38), za naklonskim glagolom (40), (41) in pred pomožnikom za prihodnjih (37), (40) in (41). Stalna raba povratnih oblik ob glagolu, kot jo prikazujejo zgornji primeri, je bistveno preprostejša od rabe v slovenščini, kar prav gotovo pripomore k njenemu intenzivnemu prevzemanju iz italijanščine. Tendencia k ekonomičnosti v jeziku je pogosto pomemben kriterij prevzemanja posameznih jezikovnih struktur na vseh jezikovnih ravneh.

Položaj osebk in zaimenskih tožilniških oblik

V slovenščini se v odvisnem stavku zaimenske tožilniške oblike umeščajo pred osebek in povedek, medtem ko je v italijanščini osebek pred zaimensko tožilniško obliko in glagolom. Funkcija osebk je v italijanščini torej vezana na položaj v stavku. Umeščanje osebk pred zaimensko tožil-

niško obliko v slovenščini lahko pripišemo interferenci iz drugih jezikov, pri govorcih južne Primorske je zagotovo najmočnejša interferenca iz italijanščine (42-44):

(42) Ko boste vi ga dali spat in imeli namen, da on hitro zaspi, ne bo hitro zaspal. (AZ)

(43) klemen mislim da je strah o 15 časih malo odveč...ker še italjani jih v normalnem življenju ne uporabljajo toliko... (FC)

(44) In selekcija sedaj ne pride več v postev, ker sodisce ti bo zaposlilo na delovno mesto disponenta osnovnosolca, ce je v podrejenem in prikitem razmerju opravljal zadolžitve slednjega. (FRO)

Umeščanje osebk pred zaimensko tožilniško obliko se pri govorcih južne Primorske pojavlja tudi v enostavni povedi (45):

(45) Tudi nikoli nihče te ne more pripraviti [...]. (AZ)

Zaznamovani besedni red

Čeprav zaznamovani besedni red ni temeljni predmet analize pričujočega članka, navajamo primer premeščanja predmeta na levo (it. dislocazione a sinistra) (46), saj menimo, da je prevzemanje zaznamovanega besednega reda posebno močan primer interference iz italijanščine v govoru Slovenske Obale. Način premeščanja stavčnih členov v skladenjsko zaznamovanem besednem redu se v slovenščini bistveno razlikuje od italijanščine¹⁷. Pojav premeščanja predmeta na levo z ustreznim povzemanjem (it. ripresa pronominale) z zaimensko tožilniško obliko (jih) gre tako prav gotovo pripisati interferenci iz italijanščine.

17 Najpogostejši načini premeščanja stavčnih členov v zaznamovanem besednem redu v sodobni italijanščini so premeščanje predmeta na levo (Giorgio, io non lo conosco), na desno (Non lo conosco, Giorgio), nedoločeno jedro (it. tema sospeso) (Il professor Piva, nessuno può dimenticarlo; Al professor Piva, nessuno [gli] affiderebbe un bambino; Di Giorgio, [ne] hanno parlato bene), topikalizacija (TUO FRATELLO ho visto; A TUO FRATELLO ho parlato; DI FILOSOFIA stavamo discutendo; A EDIMBURGO, ha studiato), anaforična antepozicija (it. anteposizione anaforica) (La stessa proposta fece poi il partito di maggioranza) ter antepozicija kvantifikatorjev (it. anteposizione dei quantificatori) (Qualcosa avrà fatto, nella vita; Di qualcosa avete parlato) (Benincà 2001).

(46) En kup tistih osnovnih čustev: veselje, žalost, jeza, strah, gnus, to so osnovna človeška čustva, jih je možno prenesti, sporočiti samo z dotikom, brez ene besede. (AZ)

Zaključki

Analiza besednega reda v južnoprimorskem pokrajinskem govoru je pokazala na močan vpliv italijanske skladnje na zaporedje stavčnih členov. Tendencia gre v glavnem v smeri skladenjskega poenostavljanja, v katerem se osebek vedno nahaja pred povratno obliko in/ali povedkom in/ali predmetom, tudi ko je predmet izražen z zaimensko tožilniško obliko. Analiza korpusa se je sicer ukvarjala predvsem z nezaznamovanim besednim redom v odvisnem stavku, vendar se je pokazalo, da je omenjeni besedni red stavčnih členov in naslonk (osebek – povratna oblika –/– zaimenska tožilniška oblika –/– povedek –/– predmet) konsistenten ne glede na skladenjsko zgradbo povedi: pojavlja se tako v enostavnih povedih, kot v sestavljenih povedih, in sicer tako v nadrejenem stavku kot v odvisniku. Besedni red bi ostal nespremenjen tudi ob prisotnosti prislovnega določila ali prislova, kot se je npr. pokazalo v raziskavi Caharije Pizzolitto (1991/92). Tudi Ožbot (2009) je ugotovila, da študenti pri prevajanju iz italijanščine v slovenščino ohranjajo v glavnem nespremenjen besedni red. Pri prevajanju je zaradi neposredne prisotnosti italijanske osnove možnost pojava interference sicer še višja kot pri sporočanju, vendar so rezultati obeh analiz primerljivi. Predvidevali smo, da bodo rezultati primerljivi tudi s slovenščino južne Primorske, kar se je potrdilo. Kvantitativna analiza bi prav gotovo pokazala, da je interferenca pogostejša med zamejci, saj je v zamejstvu italijanščina bistveno bolj prepletena s slovenščino, pa tudi stik s samo italijanščino je pogostejši in intenzivnejši.

Posebej zanimiva je ugotovitev, da se interferenca pojavlja tudi pri mlajših govornikih, ki pred vstopom v šolo niso v aktivnem stiku z italijanščino. V svojem okolju (lahko) zaznajo dvojezične napise, slišijo italijanske govorce, obiščejo institucije italijanske narodnostne skupnosti,

vendar je ta stik stihijski in zgolj na receptivni ravni. Ugotovitev kaže na zgodovinsko prepletenost med slovenščino in italijanščino, ki se prenaša medgeneracijsko in se torej ohranja tudi pri mlajših generacijah, ne glede na kakovost njihovega stika z italijanščino.¹⁸

Glede na to, da so otroci danes prej v stiku z angleščino kot z italijanščino, bi v nadaljnjih raziskavah veljalo preveriti 'vitalnost' italijanske interference pri besednem redu v njihovem govoru. Podobno kot se kaže premo sorazmeren upad sporazumevalne zmožnosti v italijanščini in dvig sporazumevalne zmožnosti v angleščini pri otrocih z južne Primorske bi se najbrž pokazala tudi vse večja vloga angleščine in posledično vse manjša vloga italijanščine na njihov razvoj skladenjskega besednega reda v slovenščini.

Oznake

- AZ Aleksander Zadel. Moč in pomen dotika. Strokovno predavanje. Dostopno na: <https://vimeo.com/149742446> ter Koliko smo resnično svobodni. Intervju. Dostopno na: <http://studio12.si/medsebojni-odnosi/pisan-svet-odnosov/aleksander-zadel-koliko-smo-v-resnici-svobodni/>.
- D Alessandro Baricco. Devetsto (prevod Maja Novak). Ljubljana: Vale-Novak, 2000.
- FA Forum Alter spletna scena. Dostopno na: <https://www.alter.si/tabla/showflat.php?Number=907960&page=4>.
- FC Forum Cosmopolitan. Dostopno na: <http://www.cosmopolitan.si/forum/viewtopic.php?t=16798>.
- FRO Forum Regional obala. Dostopno na: <https://www.regional.obala.si/>.
- IT Niccolò Ammaniti. Io e te. Torino: Einaudi, 2010.

¹⁸ V spontanah zapisih enojezičnega dečka, nastalih v starosti med šestim in devetim letom, se v besednem redu stavčnih členov pojavlja interferenca iz italijanščine: Aha zgleda da vsi naši načrti imajo razbijanje glave; NOSEK JE VPRAŠAL ČE LAHKO SE GRE IGRAT VEN Z NOVIMI PRIJATELJI.

JT Niccolò Ammaniti. Jaz in ti (prevod Vera Troha). Ljubljana: Študentska založba, 2011.

N Alessandro Baricco. Novecento. Milano: Feltrinelli, 1994.

Summary

Negative language transfer or interference refers to the influence of one or more languages on the language(s) one speaks or learns, where the knowledge transferred is in contrast with the language it is applied to. Modern languages are influenced by a variety of languages, primarily English, through mass media and information and communication technologies. However, traditionally, interference is specific to languages in contact. Its direction and strength depend on various, mainly social circumstances. Interference refers to all linguistic levels, the most frequent and the strongest being the lexical interference. The article discusses the borrowing of Italian word order in Slovene in stylistically unmarked dependent clauses as an example of Italian interference in Slovene of the Littoral area. The corpus subjected to analysis comprises spoken and written texts in semi-formal and informal style. From the corpus analysis emerges a strong influence of the Italian word order on the word order in Slovene speakers of the Littoral, deviations from Slovene norm in particular linguistic norm were observed in the subject position next to the nominal predicate, complex verb paradigms, reflexive pronouns and direct pronouns. The tendency observed is towards syntactic simplification, where the subject always precedes the reflexive pronoun, and/or the predicate and/or the direct object, even when the latter is expressed by a direct pronoun. The corpus analysis dealt primarily with the unmarked word order in the dependent clause, however a consistency in the word order subject – reflexive pronoun –/– direct object –/– predicate –/– direct object was observed, regardless of the syntactic clause structure: it appears both in simple sentences and complex clauses, where it is present in the main as well as in the dependent clause. Studies of language interference are crucial to understanding sociolinguistic relations between linguistic groups in areas of linguistic (and cultural) contact, as well as raising awareness about potential interference in language production. Although studies on error analysis have shown

that not all errors produced by learners can be associated to language interference and that some potential errors, identified by the contrastive analysis, do not occur, the awareness on linguistic contrasts between languages is a powerful means to a more accurate and proficient language use.

Povzetek

Med jeziki v stiku je zaznaven pojav interference, t.j. prevzemanja jezikovnih prvin, ki so v izvornem jeziku v nasprotju s predpisano normo oziroma rabo v sporazumevalnih položajih. Čeprav je pojav informacijsko-komunikacijskih tehnologij pomembno vplival na pojav interference iz tujih jezikov, predvsem angleščine, je interferenca značilna predvsem za jezike v stiku na dvojezičnih ali večjezičnih območjih ter za jezike v stiku zaradi ekonomskih, političnih ali demografskih dejavnikov, pri čemer je smer in jakost prevzemanja odvisna od številnih, predvsem družbenih okoliščin. Interferenca zadeva vse ravni jezika, najpogostejša in najbolj opazna je sicer na pomenski ravni v obliki prevzetih besed, vendar so nanjo občutljive tudi ostale ravni jezika. V prispevku je predstavljeno prevzemanje italijanskega besednega reda v stilno nezaznamovanem odvisnem stavku v slovenščino kot primer italijanske interference v slovenščini južne Primorske. Analizirani korpus obsega govorjena in pisna besedila, ki po funkciji spadajo v praktično sporazumevalno zvrst. Analiza besednega reda v pokrajinskem govoru južne Primorske je pokazala na močan vpliv italijanske skladnje na zaporedje stavčnih členov pri govoricah z Obale. Odstopanja od norme slovenskega jezika, ki so se pokazale v raziskavi, se nanašajo na položaj osebka ob nominalnem povedku, ob sestavljenih glagolskih paradigmah, ob povratnih oblikah in ob zaimenskih tožilniških oblikah. Tendencia gre v glavnem v smeri skladenjskega poenostavljanja, v katerem se osebek vedno nahaja pred povratno obliko in/ali povedkom in/ali predmetom, tudi ko je predmet izražen z zaimensko tožilniško obliko.

Analiza korpusa se je sicer ukvarjala predvsem z nezaznamovanim besednim redom v odvisnem stavku, vendar se je pokazalo, da je omenjeni besedni red stavčnih členov in naslonk (osebek – povratna oblika –/– zaimenska tožilniška oblika –/– povedek –/– predmet) konsistenten ne glede na skladenjsko zgradbo povedi: pojavlja se tako v enostavnih povedih, kot v sesta-

vljenih povedih, in sicer tako v nadrejenem stavku kot v odvisniku. Analiza interferenc iz sosedskega jezika pomembno prispeva k sociolingvističnem poznavanju razumevanju značilnosti govorcev določene govorne skupine in njihovih odnosov z govorci drugih govornih skupin, s katerimi so v stiku. Rezultati analiz imajo prav tako pomembno vlogo v izobraževanju, predvsem pri jezikovni vzgoji. Čeprav se je sčasoma izkazalo, da protistavna analiza jezikovnih sistemov ne more predvideti vseh napak, ki se pojavljajo pri učenju jezikov, in da se številne napake, ki naj bi se pojavile zaradi kontrastov med jezikoma, ne pojavijo, ostaja poznavanje (potencialnih) interferenc način, ki govorcu omogoča, da se v svojem in/ali drugem oziroma tujem jeziku izraža pravilneje.

Literatura

- Alfonzetti, Giovanna. "Commutazione di codice." In *Enciclopedia dell'italiano* Treccani. Roma: Istituto dell'enciclopedia italiana, 2010. [http://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/commutazione-di-codice_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Benincà, Paola. "L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate." In *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, ur. Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi, Anna Cardinaletti, 115 – 226. Bologna: Il Mulino, 2001.
- Berruto, Gaetano. "Le varietà del repertorio." In *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, ur. Alberto A. Sobrero, 3-92. Bari: Laterza, 1993.
- Berruto, Gaetano. *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari: Laterza, 2004.
- Caharija Pizzolitto, Vera. "Interference z italijanščino v pisnih izdelkih učencev srednje šole v Nabrežini." *Jezik in slovstvo* 37, no. 8 (1991/92): 217-225.
- Greenberg, Joseph. "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements." In *Universals of Language*, ur. Joseph Greenberg, 73-75. London: MIT Press, 1963.
- Kranjc, Simona. "Otroški govor." *Jezik in slovstvo* 38, no. 1-2 (1992/93): 19-28.
- Ožbot Martina. "Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opazanj o jezikovni produkciji pri govornikih slovenščine v Italiji." *Jezik in slovstvo* 54, no. 1 (2009): 25-47.
- Sabatini, Francesco. *L'italiano nel mondo moderno. Tra grammatica e testi. Vol II*. Napoli: Liguori, 2012.
- Serianni, Luca. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: Utet, 1989.
- Sobrero, Alberto. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi. II Vol*. Bari: Laterza, 1993.
- Toporišič, Jože. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja, 2000.

Learners of Italian as L2 and the Awareness of the Cultural Connotation of Words

Rita Scotti Jurić
Juraj Dobrila University of Pula/Pola
rscotti@unipu.si

Durante l'apprendimento dell'italiano L2 è importante l'aspetto dell'acquisizione del lessico che comprende sia il significato denotativo che connotativo. In particolare quello connotativo è spesso arbitrario e culturalmente specifico; riconoscerlo diventa un prerequisito della competenza interculturale. Tale conoscenza dovrebbe essere accessibile agli studenti di italiano in Istria, dato che il contatto con la lingua deriva dall'ambiente stesso. Nell'intento di verificare quest'ipotesi sono stati inclusi nella ricerca studenti delle scuole medie e superiori. La ricerca si pone i seguenti obiettivi: dove avviene il contatto con elementi della cultura italiana; quali sono le più frequenti parole ed espressioni che gli studenti associano con la cultura italiana; quanto efficace risulta l'insegnamento dell'italiano L2 in Istria e a che livello di competenza lessicale arrivano gli indagati nel riconoscere i significati connotativi.

Parole chiave: competenza lessicale nella L2, significato connotativo, significato denotativo, competenza interculturale, italiano, acquisizione del lessico

Pri učenju italijanščine kot drugega jezika je pomemben tudi aspekt usvajanja besedišča, pri čemer je pomemben tako denotativni kot tudi konotativni pomen. Sploh konotativni je pogosto arbitren in kulturno-specifičen, njegovo prepoznavanje pa je predpogoj za pridobitev medkulturne kompetence. Tovrstno znanje naj bi bilo dosegljivo učencim se italijanščine na dvojezičnih področjih v Istri, saj je stik z drugim jezikom zagotovljen v samem okolju. Z namenom preveriti to hipotezo so bili v raziskavo vključeni učenci predmetne stopnje osnovne šole in dijaki srednjih šol. Raziskava želi raziskati kje se učenci in dijaki srečujejo z elementi italijanske kulture; katere so najpogostejše besede in fraze, ki jih učenci in dijaki asociirajo z italijansko kulturo; koliko je učinkovito poučevanje italijanščine kot drugega jezika v Istri in kakšno stopnjo leksikalne kompetence imajo sodelujoči pri prepoznavanju konotativnega pomena.

Ključne besede: leksikalna kompetenca v drugem jeziku, konotativni pomen, denotativni pomen, interkulturalna kompetenca, italijanščina, učenje besedišča

The code model of communication, used from Aristotle till the modern age, aimed to analyze or build the discourse through message codification and decodification. Following that perspective, the meaning of the utterance would be completely and inwardly codified and the communicative process would not request any interpretative creativity. Reversely, numerous researches, which

are placed half way between the philosophy of speech, pragmalinguistics and cognitive sciences, put an emphasis on the importance and the determinant role, in the communicative contexts, played by *intentions* and the *inferential processes*. These are communicative effects where the meaning of communication is regarded to be a form of cooperative social interaction based upon knowledge sharing (Grice, 1975; Sperber

& Wilson, 1986; Lewis, 1979; Watzlawick et al., 1971; Bara, 2002).¹ Among Grice's merits (1975),² there is the introduction of the *inferential model*, which contrasts the code model of communication. His model considers communication as a process in which the addressee of the message (receiver, listener, or hearer) has to rebuild the meaning of the utterance produced by the addresser (speaker), not relying much on what he says but on what his communicative intentions actually were. The inferential processes convey the interpretation of meaning and the concept of *context*, intended as "the set of premises used in interpreting an utterance" (Sperber and Wilson, 1986, p.15),³ assumes a role of primary importance. In that optics, in order to achieve a successful speech act, the speaker "who intends an utterance to be interpreted in a particular way must also expect the hearer to be able to supply a context which allows that interpretation to be recovered" (Sperber & Wilson, 1986, p.16).⁴ Once the narrow relationship between language and context had been identified, the pragmatic theories took the direction towards the twofold studies of the effect of utterances on the context and the effects of the context on the meaning of words and expressions. Our research interest deals with the second direction, according to which "we cannot understand the exact meaning of an utterance drawing only on syntactic or semantic roles because, at a certain point, we need to use contextual information in different ways".⁵ The American semiologist Charles W.

Morris⁶ proposed his threefold divisions of semiotics in syntax (the study of mutual formal relations of signs), semantics (the study of relations of signs with objects to which they are applicable) and pragmatics (the study of the relation of signs with those who interpret them). In this paper, the focus is put on the last two sectors, the semantic and the pragmatic ones, aiming to contribute to the study of lexic and phraseology, a discipline that has recently detected the importance of phraseological elements in discourse analysis for the development of the speakers' intercultural communicative competence in a language.

From the lexical competence in the L2/FL to the communicative intercultural competence

Dell Hymes⁷ introduction of the concept of *communicative competence* marked a decisive reversal in the field of language acquisition studies. According to the author, besides the linguistic competence perceived as knowledge of the normative system of rules in the target language, learners develop a sociolinguistic competence which enables them to use the language in different communicative contexts in an appropriate way.⁸ The perspective and the terminology introduced by Hymes have been resumed by lots of authors, becoming a part of the theoretical justifications of the new *communicative* approach within the field of language teaching. It is astonishing that this kind of orientation "turned to the know how to deal with a language, does not correspond at the same time to the reflection of the semantic-lexical aspects, essential for gaining communicative competence".⁹ The first systematic approach to the study of lexis goes back

1 Paul Grice, "Logic and Conversation," in *Syntax and Semantics: Speech Acts*, Vol. 3, eds. P. Cole and J. L. Morgan (New York: Academic Press, 1975), 41-58; Dan Sperber and Deirdre Wilson, *Relevance: Communication and Cognition* (Oxford: Blackwell, 1986); David Lewis, "Scorekeeping in a Language Game," *Journal of Philosophical Logic*, 8(1979): 339-359; Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin and Donald deAvila Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (Roma: Astrolabio, 1971); Bruno Bara, *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione* (Torino: Bollati Boringhieri, 2002).

2 Grice, "Logic and Conversation," 41-58.

3 Sperber and Wilson. *Relevance: Communication and Cognition*.

4 Sperber and Wilson. *Relevance: Communication and Cognition*.

5 Eleonora Farina and Ottavia Albanese, "Making Inferences and Individual Differences in Emotion Understanding," *Psychology of Language and Communication*, 11(2) (2007): 4.

6 Charles Morris, *Lineamenti di una teoria dei segni* (Torino: Paravia, 1970).

7 Dell Hymes, "Models of the interaction of language and social setting," *Journal of Social Issues* 23(2) (1967): 8-38; Dell Hymes, "On Communicative competence," in *Sociolinguistics: Selected Readings*, eds. J. B. Pride and J. Holmes, (Harmondsworth: Penguin, 1972), 269-293.

8 Hymes, "On Communicative competence," 269-293.

9 Mario Cardona, "L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni," *Studi di Glottodidattica*, 2 (2009): 2.

to the last decades of the 20th century. Besides the intensification of publications on the learning and teaching of lexis, we also experienced a multiplication of theories, reference models and terminological systems often inconsistent and discordant. In general, the debates and the theoretical discussions concerning the lexis are focused in particular on the study of the concept of *lexical competence*, on the nature and structure of mental lexic, on the strategies of lexical learning, on the role played by the individual differences and the context of learning. According to the theoretical assumptions, scholars agree about considering *lexical competence*, or the ability to acquire, produce and interpret the connotative meaning of words and expressions, as a key factor for achieving intercultural competence in the L2/FL. Considering the interactional settings, the knowledge of the norms of the target culture sharpens the dialogical intercultural competence (Morlicchio, 2002).¹⁰ Let us consider the whole set of lexical units, idiomatic phrases and expressions, metaphors and routinized forms used in everyday interactions, all deeply immersed in idiomaticity (Cardona, 2008),¹¹ with which the learner of a L2/FL has to deal before (s)he interiorises the norms and grammatical structures of the target language. According to Bachman (1990),¹² a determinant aspect of the sociolinguistic competence resides in the skill of using and interpreting the cultural references and the figures of the spoken language. The author underlines that “the conventions governing the use of figurative language as well as the specific meanings and images that are evoked, are deeply rooted in the culture of a given society or speech community”.¹³ That is shown in all the words having a strong cultural connotation, which in different languages convey different

meanings and values (Zhao, 2004; Wu & Dou, 2011).¹⁴ *Lexical competence* implies the knowledge of the semantic borders that each word in the target language contains, as well as various pragmatic aspects assumed in the speech acts and the conversational implications in relation to the context and the interlocutors. Therefore, semantics is integrated with pragmatics, which is the study of the usage of language in context.

Connotative and denotative meaning

The absence of a common theoretical basis of reference for the study of lexis and *lexical competence* in L2/FL leads to a terminological confusion, due partially to the nature of the studied phenomenon. Besides the notion of *lexical competence* in relation to the adopted approach (semantic, pragmatic, psycholinguistic, glottodidactic and so forth), there are other relevant concepts such as: *metaphoric competence*, intended as the ability to acquire, produce and interpret the metaphoric speech in the target language (Littlemore, 2001; Littlemore & Low, 2006)¹⁵ and *figurative competence*, which assumes the ability to comprehend and produce metaphors, idiomatic forms and figurative speech in general (Levorato, 1993).¹⁶ At the same time, there is a frequent indistinct use of terms related to the same conceptual sector, but not always assimilable, including: metaphorical speech, idiomatic expressions, formulaic language usage, figurative speech, idioms, connotations, etc. To overcome the absence of the theoretical and the conceptual basis of reference, it has been decided to incorporate the concepts listed above under the more

10 Elda Morlicchio, “Plurilinguismo e interculturalità,” in *Europa, lingue e istruzione primaria*, ed. P. Marzotta (Torino: UTET, 2002), 3-29.

11 Mario Cardona, “La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche,” *Studi di Glottodidattica*, 3 (2008): 45-64.

12 Lyle Bachman, *Fundamental considerations in language testing* (Oxford: Oxford University Press, 1990).

13 Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, 98.

14 Jun Zhao, “EFL Students’ Awareness of Cultural Connotations of Words,” *Arizona Working Papers in SLAT*, 11 (2004): 37-55; Shujing Wu and Tongpei Dou, “An Experimental Study on Transfer of Cultural Connotation of Vocabulary,” *Cross cultural Communication*, 7 (2011): 97-111.

15 Jeannette Littlemore, “Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?” *TESOL QUARTERLY*, 35(3) (2001): 459-491; Jeannette Littlemore and Graham Low, “Metaphoric competence and communicative language ability,” *Applied Linguistics*, 27(2) (2006): 268-294.

16 Chiara M. Levorato, “The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence,” in *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, eds. C. Cacciari and P. Tabossi (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993), 101-128.

generic notion of *connotative meaning* that, in the acception assigned to it by Geoffrey Leech, represents “the communicative value an expression contains by virtue of what it refers to over and above its purely conceptual content”.¹⁷ Different from the *denotative meaning* (conceptual or cognitive) that can be codified “in terms of limited sets of symbols”¹⁸ and is therefore stable and shared by the entire linguistic community, the connotative meaning is polysemic and open, often carrying social and cultural values. Lyons underlined that “many of the concepts with which we operate are culture-bond in the sense that they depend for their understanding upon socially transmitted knowledge, both practical and propositional and vary considerably from culture to culture”.¹⁹ Traditionally, the approach to lexis teaching privileged the isolated and decontextualised teaching of words and expressions, sticking in particular to their denotative meaning. While on one hand, “/.../ word-centered vocabulary teaching is suitable for helping the learner to construct the cognitive contents (representations) that are typical of the L2”,²⁰ on the other hand, that approach neglects the teachings of any of the prefabricated structures, traditionally called expression, phrase, utterance, whose constituent elements are not replaceable or recombining following the current language rules (Mazzotta, 2002).²¹ The absence of that structural knowledge, which is deemed as a poor *referential appropriateness* (Corder, 1983),²² leads to a cultural overlap in the field of language acquisition.

17 Geoffrey Leech, *Semantics: The Study of Meaning* (Harmondsworth: Penguin Books, 1985), 12.

18 Leech, *Semantics: The Study of Meaning*, 13.

19 John Lyons, *Language and Linguistics. An introduction* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981), 308.

20 Moises Almela and Aquilino Sánchez, “Words as ‘Lexical Units’ in Learning/Teaching Vocabulary,” *International Journal of English Studies*, 7 (2007), 36.

21 Patrizia Mazzotta, “Le direttive della Comunità Europea per l’insegnamento delle lingue,” in *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, ed. Patrizia Marzorra (Torino: UTET, 2002).

22 Pit S. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata* (Bologna: Il Mulino, 1983).

The research

Goals

Taking into account the theoretical reflections reported in the previous pages, we conducted a research with the following aims:

- a) to investigate the centers of interest in which the middle and secondary school students find elements regarding Italian culture with higher frequency;
- b) to determine which words and expressions are associated with the centers of interest identified by the participants;
- c) to inquire the degree of lexical competence of the participants, that is their ability to identify the connotative meanings of words;
- d) to analyse the effectiveness of linguistic and cultural education of Italian L2/FL in Istria for the development of an intercultural communicative competence.

Methodology and subjects

The tool used for data collection was a sociolinguistic questionnaire with the aim to obtain information regarding extradidactic factors involved in the motivation for intercultural studies, attempting to detect the conscious reasons and causes that arouse the speaker’s interest for different languages and cultures. As for that, it was investigated where learners find, during their everyday school activities, elements linked to Italian culture. The preliminary part of the sociolinguistic questionnaire was submitted to 259 Istrian middle school students (152 females = 58.7% and 107 males = 41.3%) and 522 Istrian secondary schools students (343 females = 65.7% and 179 males = 34.3%) in Pula/Pola, Buje/Buie, Poreč/Parenzo, Umag/Umago, Pazin/Pisino, Žminj/Gimino and Labin/Albona. The middle school students were aged from 11 to 14 years and the secondary school students from 15 to 18 years. After the detection of the main categories that supplied information about the intercultural competences, the survey shifted to the second part of the research which measured

the semantic competence in the Italian language during the activities in the classroom, with the intention to discover the degree of intercultural immersion of the subjects. The first activity included the detection of lexems that broaden the centers of interest contained in the sociolinguistic test. The teachers stimulated the research with the following questions: *If I tell you "Italian history", what do you tell me?* Or: *What can you tell me about Italian history and religion, about music, food and Italian material items? What do you recall?* The second activity performed in the classes requested an analysis of lexems detected, focusing on the capacity to identify the connotative meanings of the concepts and the pragmalinguistic discursive functions. They were mainly mental activities developing in the field of open and informal learning, not closely linked to school and taxonomic teachings, careful about linguistic code grammaticality. Therefore, the possible connotations, hyponyms/hyperonyms, metaphors, idiomatic expressions and proverbs were identified, obviously, in the cases where the lexems offered that possibility. The two lexical – semantic activities included fewer students, which were sampled in the middle schools (four grades) and the secondary schools (four grades) indicated above.

Data analysis

Sociolinguistic analysis

First of all, we tried to clarify to the students the meaning of the concept *intercultural education*, which recognizes cultural differences as a positive value and a resource for a learning characterized by the capacity of decentralization of one's own point of view, aiming to strengthen the formation of a more dynamic identity, able to converse with any form of otherness. The cultural entries like writing, music, fairy tales, and games are surely the starting points for the intercultural learning paths of a great impact and effectiveness. In addition, the following question was asked: *"During the regular activities performed in the classroom, where have you met elements regarding the lifestyle of other cultures?"* The partic-

ipants answered as follows: 55.6% of the middle school students met elements regarding the lifestyle of other cultures through listening to music and through the material world items, represented by various objects of current usage (46.7%). A minor percentage met the elements of other cultures in the rituals described in history texts and in the study of religions (37.5% and 35.5%). Only 23.2% of the students met elements of culture in different kinds of food, 17.4% of them in games and 15.4% in fairy tales. A non neglectable number of students affirmed to have met the elements of lifestyle of other cultures on the Internet, in the sports and videogame spheres. The data are shown in Figure 1.

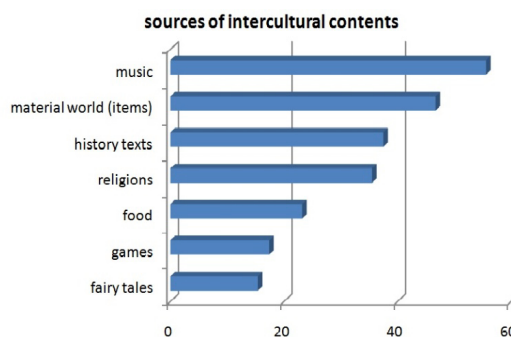


Figure 1. Intercultural contents in middle schools

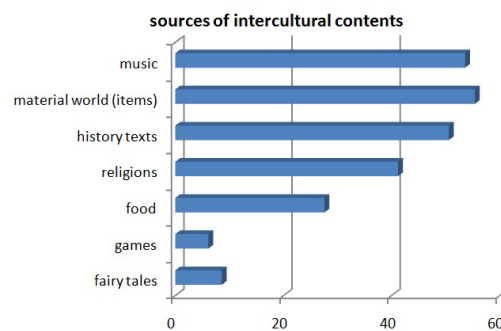


Figure 2. Intercultural contents in secondary schools

Answering the same question, a notable percentage of secondary school students bears in the first place the possibility for a manifestation of cultures through material world of common and everyday usage and through music, with the percentage being 55.4 % and 53.6%. Not distant

were also the opinions stating that the rituals described in history texts and the study of religions enable the direct contact with elements of other cultures (50.6% and 41.2%). Less importance was given at the intermediary role of particular types of food, the reading of fairy tales and games (27.6%; 8.65%; 6.1%).

The first reflection developed afterwards is focused primarily on an operative point of view. The underlying problem is not only related to updating and enriching the cultural contents, possibly by adding more texts concerning foreign cultures or providing a greater quantity of information regarding foreign costumes and traditions. A lesson of culture and civilization may undertake ambitious and very informative programs and may face important fields of study, like literature, politics, law or artistic traditions of a country. However, it does not free the learners from the arousal of related questions. We should not reflect upon the quantity and quality of information, but on the modality to present and inquire them.

The results of the sociolinguistic test were interpreted in relation to the variable of the place (zone) of origin of the participants. The analysis showed an interesting situation. The Istrian peninsula was divided in four zones of origin: 1. the southern zone (Pula-Pola), 2. the western zone (Buje-Buie, Poreč-Parenzo, Umag-Umag), 3. the eastern zone (Labin-Albona), 4. the central zone (Pazin-Pisino, Žminj-Gimino). As shown in Table 1, the school activities of middle schools where the students encountered intercultural elements evidenced as statistically significant ($p < .001$) were compared in the following results, on the basis of the four zones of reference:

Table 1. School activities that promote interculturality in middle schools

Answers	Zone	%
History books ($\chi^2 = 8.73$; $df = 3$; $p < .033$)	1	26
	2	44.8
	3	17.7
	4	11.5
Food ($\chi^2 = 36.25$; $df = 3$; $p < .001$)	1	20
	2	26.7
	3	6.7
	4	46.7
Music ($\chi^2 = 37.34$; $df = 3$; $p < .001$)	1	21.7
	2	30.8
	3	14
	4	33.6
Games ($\chi^2 = 37.34$; $df = 3$; $p < .001$)	1	17.8
	2	31.1
	3	33.3
	4	17.8
Material world (items) ($\chi^2 = 23.139$; $df = 3$; $p < .001$)	1	26.1
	2	42.9
	3	23.5
	4	7.6
Other ($\chi^2 = 11.5$; $df = 3$; $p < .008$)	1	28
	2	20
	3	8
	4	44

Concerning the opinion of the students of western Istria middle schools, in the cities of Buje-Buie, Umag-Umag and Poreč-Parenzo, they seemed to attribute an essential value to history textbooks as major contributors for divulging interculturality. In central Istria, in the town of Pazin-Pisino, it was claimed that food and music belong to the most meaningful topics for gaining a satisfactory degree of interculturality of the school population. The interculture seemed to be manifested even through games and habits of people in plurilingual places. Therefore, the participants from Labin-Albona and eastern Istria recognized themselves particularly in those activities. Moreover, western Istria recognized interculturality through the use and presence of culturally marked objects. The students in the central part stated that there are other elements that guarantee the access to different cultures.

None decisive singular opinion aroused from southern Istria (Pula-Pola and surroundings).

The situation of secondary schools is shown in the following table.

Table 2. School activities that promote interculturality in secondary schools

Answers	Zone	%
Games ($\chi^2=16.019$;df=3; $p<.001$)	1	53.1
	2	21.9
	3	9.4
	4	15.6
Material world (items) ($\chi^2=40.953$;df=3; $p<.001$)	1	28.4
	2	41.5
	3	27.3
	4	2.8

As can be seen, the differences among the zones are particularly evident: in the zone of Pula-Pola there were 53.1% of votes given to the entry “games”, while the eastern zone of Labin-Albona did not approve the same idea (9.4%). It can be supposed that in the memory storage of students in Pula-Pola and surroundings, there was an emersion of a higher certainty based on the importance of play (game) meetings for a more active manifestation of interculturality. On the other hand, the youth of the eastern zone regarded playing as an internationalized and universal activity not having local characteristics and expressions any more, perhaps too often referred to as the entertainment of the new media, like the Internet and various softwares. Another relevant difference, concerning the importance of material world items in reaching intercultural competence during lessons of Italian L2, aroused between the western (41.5%) and the central zone (2.8%).

Lexical-semantic analysis

The data obtained from the sociolinguistic analysis were certainly indicative, but not sufficient to identify which would be the most “prolific” center of interest, and whether the semantic competence of students justified the answers expressed in the questionnaire. For that reason,

the students were submitted to activities that detected the concrete lexical-semantic competence of the most popular intercultural centers of interest. In that sense, we skipped the entries “fairy tales” and “games”, because they were reported as less meaningful for the sociolinguistic test. Different from the formal linguistic competences, the intercultural competences, which embrace the acquisition of contents, values, opinions of the C2, cannot be quantified. Trying to find the procedures able to evaluate the degree of the reached intercultural competence, even without the support of the consolidated theories, we moved on the track of the Council of Europe indications (2001),²³ trying to find the possible traces in the evaluation of semantic fields, including phraseology. The original idea aroused from the certainty that the development and training of linguistic abilities shall never be proposed nor pursued as purpose to themselves, but as tools of a richer participation to social and intellectual life. The training of the verbal abilities should always be motivated within the study activities, research, discussion, participation, and individual and team production. For that reason, our first activity investigated the intercultural knowledge, intended as the capacity to identify the meanings, information and connotations present in the “other” culture. By means of asking such questions as “What can you say about Italian history/religion/food/music/material items?”, or “If I tell you - Italian history/Italian religion/...- what do you think of?”, I managed to structure the five centers of interest in their constituent parts (Table 3). All the centers of interest arouse cultural connotations applicable to every single inquired sphere. The sources for their knowledge are mainly school handbooks and everyday communication with their Italian teachers.

²³ Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Table 3. Intercultural centers of interest in middle schools

History	Il fascismo, l'Impero Romano, Romolo e Remo, l'Arena (il Colosseo), Cesare Imperatore,
Religion	Il Vaticano, il Papa, la Madonna, gli angeli, San Antonio di Padova, Roma, la croce
Food	La pizza, il panettone, la Nutella, i tortellini, le lasagne, gli spaghetti, pasta verde, il parmigiano, panettone
Music	Laura Pausini, Eros Ramazzotti, Zucchero, Sanremo
Material world (items)	La gondola, il Colosseo, il braccialetto/la catenina d'oro, la moda italiana, le automobili

Table 4. Intercultural centers of interest in secondary schools

History	Il Risorgimento, gli etruschi, la famiglia Medici, Garibaldi, Vittorio Emanuele, Benito Mussolini, i Romani, storia dell'arte, Michelangelo, il ducato (moneta di Venezia), Cesare Augusto, la latinità, il fascismo, la seconda guerra mondiale, la fondazione di Roma, la Lupa Capitolina, la civiltà etrusca, Cosimo de Medici, Giuseppe Garibaldi, le Camicie Rosse, la mafia, la camorra, Vittorio Emanuele II,
Religion	La processione, Mosè, la basilica di San Pietro, Piazza San Pietro, il papa, il Vaticano, i preti, la Cappella Sistina, le catacombe, il Cristianesimo, le crociate, i francescani, i benedettini, San Francesco, Sant'Antonio di Padova, Assisi, Sant'Agostino, il Concilio di Trento, Piazza San Pietro, Santa Caterina da Siena, Francesco d'Assisi, Natale, Ponzio Pilato, la Messa

Food	La pasta alla bolognese, i ravioli, le frittelle, il parmigiano reggiano, i tortellini, la mortadella, la pizza, le tagliatelle, il ragù, la Nutella, il torrione, la minestra, il formaggio, il cavolo, le penne, olio d'oliva, pesto alla genovese, la ciambella, la mozzarella, il tiramisù, l'arancia rossa di Sicilia, le tagliatelle di nonna Enrica, le lasagne, il panettone, la colomba
Music	Laura Pausini, Eros Ramazzotti, l'opera buffa, Gioacchino Rossini, Jovanotti, Ramazzotti, Giuseppe Verdi, Adriano Celentano, il festival di Sanremo, l'opera, La Fenice, la Scala, Luciano Pavarotti, Nek, Ballando con le stelle, Andrea Bocelli, Zucchero, Antonio Vivaldi, il canto gregoriano, i trovatori, Giuseppe Verdi, Puccini, Rigoletto, Fratelli d'Italia, il melodramma,
Material world (items)	Il leone alato, il vetro di Murano, le automobili Fiat, Alfa Romeo, Lamborghini, Gucci, Ferrè, Valentino, Arlecchino, la gondola, Lancia, Ferrari, la Monna Lisa, abbigliamento Armani, Dolce e Gabbana, mobili cucine Scavolini

As seen in Table 3 and Table 4, overall, in the four grades inquired, the youth of the middle schools mentioned just around 30 concepts linked to Italian culture and Italianity, which shows a rather lacking intercultural competence. The students of the four grades of the secondary schools mentioned around 130 units, a considerable number of elements, which confirms a solid knowledge of Italian culture. If that knowledge was able to become intercultural competence during the interaction among speakers, we could affirm that among the youth attending secondary school and willing to attend university, there is a meaningful intercultural competence in progress. Later in life, the willingness to deepen their competence will depend upon their individual affinities. Obviously, the five centers of interest represent just the first sample and perhaps not the most meaningful one. We are conscious that there are even other centers of interest that could have been tested, like sports, which would have certainly offered many other intercultural implications. In that sense, this paper is just the first attempt to investigate the degree of intercultural

lurality offered in Istrian plurilingual and pluricultural classrooms.

Table 5. Lexical connotations

History	In casa mia c'è un regime fascista. Questa scuola è diventata un lagher. Ogni popolo ha avuto il proprio Cesare. Tutte le strade portano a Roma. Abbiamo pagato alla romana.
Religion	Il papa è qualcosa di unico, singolare, importante. La sua morte è un evento eccezionale. Morto un papa se ne fa un'altro. Sono malato ogni morte del papa. Vado a teatro ogni morte del papa. Non sei mica il papa. Lungo come una messa cantata. Lungo come la Quaresima. Lavarsi le mani come Pilato. Facevano a testa e croce per decidere chi sarebbe sceso a bussare alla sua porta. Ormai ci ho messo una croce sopra. Suo padre faceva tutto da bravo benedettino. Freddie Mercury è stato definito il dio del rock. Il tuo è davvero uno scherzo da prete. Vivere in santa pace. Devi avere santa pazienza per sopportarla.
Food	Non tutte le ciambelle riescono con il buco. Che pizza il film di ieri! Che pizza ragazzi! Mario non sapeva nuotare ma aveva una ciambella di materiale gonfiabile per mantenersi a galla. Quel ragazzo è di buona pasta. Di che pasta sei? È molto importante lavarsi i denti con la pasta dentifricia. Ma che fico che è tuo fratello! Non vale un fico secco. Non me ne importa un cavolo. Questi sono cavoli miei. Ci ho quasi lasciato le penne!
Music	Mi ha spiegato tutto con un atteggiamento melodrammatico. È ora di cambiare musica ragazzi! Finalmente l'assassino ha cantato! Loro hanno sempre avuto un tenore di vita molto elevato.

After having investigated the denotative sphere of the selected centers of interest, the research moved to the identification of their connotative values. Students were asked to show a few connotations, perhaps some hyponyms or hyperonyms, idiomatic phrases and figures of speech (metaphor, metonymy, antonomasia, hyperbole), in order to identify the acceptance that a polysemic word takes on in a text and trace all the other possible meanings. Particularly interesting were the idiomatic expressions that belong to the so called “cultural implicits” of a language. They had been identified and analysed keeping the students aware of the fixed order of elements and the fact that the meanings of an idiomatic expression, a way of saying or a particular narrow collocation, are never equal to the sum of the meanings of the single words. In fact, the expression assumes in its whole a figurative-metaphoric sense. The data obtained from both school levels inquired (middle and secondary schools) show an additional ability to shift from the code model (semantic) to the inferential and pragmatic one. The lexical connotations for the centers of interest identified by the sociolinguistic test, expressed in the communicative and pragmatic form, were set around the figurative meanings reported in Table 5.

Regarding the centers of interest bound to the material world items that denote the presence of Italian culture, expressions that would show an effective and intercultural use had not been found. That kept a trace of doubt on the results of the first sociolinguistic questionnaire that considered the material world items on top of the graded list in the opinions of middle and secondary schools, in particular as for what concerns the western zone of Istria. The lexical-semantic research confirmed instead the results of the sociolinguistic research regarding the centers of interest “Italian history”. Actually, the participants in the western zone (zone 2), in the localities of Buje-Buie, Poreč-Parenzo and Umag-Umago indicated a higher number of cultural connotations of words and expressions linked to history in comparison to the participants of oth-

er zones. It seems that the inquired youth of the western zone lived more intensively their intercultural contacts with italophone speakers and it could be supposed that their lexical competence resulted from a major familiarity with the Italian mass media. Additionally, concerning the centers of interest “food” and “music”, the results obtained in the central zone (zone 4), including Pazin-Pisino and Žminj-Gimino, confirmed the sociolinguistic data that regarded them to be at the top of the long list of words and respective connotations provided for the centers of interest in question. As the central zone of Istria is almost totally croatophone, such a competence of the students is explainable with a good didactic practice sensible to the teaching of culture and elements of the Italian civilisation.

Discussion and conclusion

With this research we wanted to investigate the degree of lexical competence of Istrian middle and secondary school students, studying Italian as L2/FL. The starting point of the conducted study was the theoretical assumption according to which the ability to acquire, produce and interpret the connotative meaning of words and expressions, and the capacity to identify the pragmatic functions assumed in concrete linguistic speech acts, are of primary importance for the development of the intercultural communicative competence. Semantics is therefore integrated with pragmatics, i.e. with the study of language use in context.

As for the first aim of the research, which investigated the centers of interest in which students met elements regarding Italian culture with major frequency, it emerged from the results that the participants recognized them mostly in primary resources of elements and knowledge bound to the various aspects of Italian culture, such as the spheres of music, material world, food, history and religious texts.

The aim of the first lexical-semantic activity was to determine which words and expressions were associated to the centers of interest identified by the participants. With the ques-

tion “*What can you say about italian history/religion/food/music/material world items?*”, or “*If I tell you Italian history/Italian religion/... what do you think of?*” we managed to structure the five centers of interest in their constituent parts. Overall, it emerged from the results that middle school students expressed just around 30 concepts linked to Italian culture and Italianity, which shows a rather lacking intercultural competence. Secondary school students mentioned instead around 130 items, a number that states a solid base of knowledge of Italian culture.

An additional lexical-semantic activity was proposed, at the end, to investigate the degree of lexical competence of the participants, i.e. the ability to identify the connotative meanings of the lexical units listed for the various centers of interest. It emerged from the results that all the centers of interest arouse cultural connotations related to every single investigated sphere. Above all, even though there were a few difficulties showed by the participants in finalizing the issued activity, the slight quantity of collected data seems worth particular attention. In spite of having a fair knowledge of the Italian language lexis, the learners were not educated to put them in relation to the old and new acquaintances, or to construct a net of words being always ready to provide information. As could have been seen, the learning of new meanings represents the enriching of the net of acquaintance. Broadening one's own lexis does not mean just adding new information to the given container, but even new links and inferences among the old ones. The functionality of language (or its capacity to transmit information, a thought, a feeling, and so forth in an adequate way), as has been seen, does not depend only on the choice of words, which was shown to be particularly fair and after all satisfying in the first part of our semantic-lexical research. The message is made understandable, clear, and, from time to time, more economic by particular models of structural organization (examined in the second part of the lexical-semantic research).

The last aim of the research was to analyze the effectiveness of linguistic and cultural education of Italian as the language of social environment (L2) in Istria, for the development of intercultural communicative competence. The didactic strategy presented promotes intercultural linguistic teaching that departs from the centers of interest (clear and defined key concepts) and it articulates them in their constituent parts with the suggestions coming from semantics and pragmatics. The methodology used started from the certainty that the pure semantic competence, intended as the recipient of words from which the speaker should draw in order to proceed with the distribution, is not decisive for a better communicative competence. If language conveys culture, then the semantic study is not separable from the pragmatic one, in particular way regarding its functional side. The linguistic-functional disadvantages of the inquired youth of the research denote a habit of teachers to go beyond the classic presentation of vocabulary in purely denotative terms. That phenomenon is more and more connotated as a linguistic and expressive risk of the Italian language and therefore stresses the necessity of a deeper reflection.

The continuous comparison that the student is obliged to trace, between his own meanings and the ones of the linguistic environment where he lives, produces gradually two decisive changes in his lexis: first of all, from the point of view of the semantic content, he undertakes little by little meanings that are common to other speakers, which is the knowledge shared and used by all of them who live in a foreign environment. Secondly, from the point of view of the semantic structure, it transforms the aggregate of specific and separated notions in an organic system of general concepts, putting them into relation one with the other, according not only to individual criteria. The intercultural approach considers the learning of the L2 as the encounter between two cultures and the possibility to modify the attitudes of the learner. The study of culture becomes one with the study of lan-

guage, contributing to the formation and the intellectual growth of the student and his identity (Council of Europe, 2001).^{2,4} Waiting for the directives for an intercultural linguistic education elaborated for the countries members of the EU, this first investigation shows the state of progress of intercultural abilities of students and their degree to mediate between the cultures. The latter represents a hint for the elaboration of strategies that lead to a sensibilization and development of the interaction with the C2.

Summary

Second language vocabulary acquisition depends on the teaching of not only a word's denotative, but also connotative meaning. The latter is often arbitrary and culture-specific and its recognition is a precondition for achieving an intercultural competence. The second language learner has to deal with meaning, gradually developing the awareness of denotative and connotative properties of words and idiomatic expressions. It is assumed that such a stimulus is provided to Italian as a second language in multilingual and multicultural Istria, given that the learners are immersed into an environment rich with Italian language and cultural events. In order to test the hypothesis, the study included middle and secondary school students from Istria. The research had four main aims: to investigate the centers of interest in which the middle and secondary school students find elements regarding Italian culture with higher frequency; to determine which words and expressions students associate with certain areas of interest related to Italian culture; to analyse the effectiveness of linguistic and cultural education of Italian L2 in Istria for the development of an intercultural communicative competence; to inquire the degree of lexical competence of the participants, that is their ability to identify the connotative meanings of words. The results showed that secondary school students nominated a significantly greater number of words and expressions associated with the given areas of interest, while both groups were faced with substantial difficulties in determining their connotative meanings.

^{2,4} Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.

Povzetek

Usvajanje besedišča v drugem jeziku je odvisno od učenja ne samo denotativnega pač pa tudi konotativnega pomena. Ravno drugi tip pomena je pogosto arbitraren in kulturno-specifičen, njegovo prepoznavanje pa je predpogoj za pridobitev medkulturne kompetence. Kdor se uči drugega jezika, se mora lotiti tudi učenja pomena in v povezavi z njim razvijati zavedanje o denotativnih in konotativnih lastnostih besed in idiomatskih fraz. Predpostavljamo, da je tovrstno znanje dosegljivo učečim se italijanščine kot drugega jezika v večjezični in večkulturni Istri, kajti okolje, v katerem se nahaja, omogoča stik z italijanskim jezikom in s kulturnimi dogodki v tem jeziku. Z namenom preveriti to hipotezo so bili v raziskavo vključeni učenci predmetne stopnje osnovne šole in dijaki srednjih šol iz Istre. Raziskava ima štiri glavne cilje: preučiti centre v katerih se učenci in dijaki zelo pogosto srečujejo z elementi italijanske kulture; ugotoviti katere besede in fraze učenci in dijaki asocirajo z interesnimi področji povezanimi z italijansko kulturo; analizirati učinkovitost jezikovnega in kulturnega poučevanja italijanščine kot drugega jezika v Istri z namenom razvoja medkulturne sporazumevalne kompetence; preučiti stopnjo leksikalne kompetence sodelujočih preko ugotavljanja njihove sposobnosti, da prepoznajo konotativni pomen besed. Rezultati kažejo na to, da so učenci in dijaki imenovali veliko večje število besed in fraz, ki jih asocirajo z interesnimi področji, medtem ko sta se obe skupini soočali s težavami pri določanju konotativnega pomena.

Bibliography

- Almela, Moises and Sánchez, Aquilino. "Words as 'Lexical Units' in Learning/Teaching Vocabulary." *International Journal of English Studies*, 7 (2007): 21-40.
- Bachman, Lyle. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press: 1990.
- Bara, Bruno. *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione*. Torino: Bollati Boringhieri: 2002.
- Cardona, Mario. "La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche." *Studi di Glottodidattica* 3 (2008): 45-64.
- Cardona, Mario. "L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni." *Studi di Glottodidattica*, 2 (2009): 1-19.
- Corder, Pit S. *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna: Il Mulino, 1983.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Farina, Eleonora and Albanese, Ottavia. "Making Inferences and Individual Differences in Emotion Understanding." *Psychology of Language and Communication*, 11(2) (2007): 3-19.
- Grice, Paul. "Logic and Conversation." In *Syntax and Semantics: Speech Acts (Vol. 3)*, eds P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), 41-58. New York: Academic Press, 1975.
- Hymes, Dell. "Models of the interaction of language and social setting." *Journal of Social Issues*, 23(2) (1967): 8-38.
- Hymes, Dell. "On Communicative competence." In *Sociolinguistics: Selected Readings*, eds. J. B. Pride and J. Holmes, 269-293. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Leech, Geoffrey. *Semantics: The Study of Meaning*. Harmondsworth: Penguin Books, 1985.
- Levorato, Chiara M. "The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence." In *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, eds. C. Cacciari and P. Tabossi, 101-128. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- Lewis, David. "Scorekeeping in a Language Game." *Journal of Philosophical Logic*, 8 (1979): 339-359.
- Littlemore, Jeannette. "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?" *TESOL QUARTERLY*, 35(3) (2001): 459-491.
- Littlemore, Jeannette and Low, Graham. "Metaphoric competence and communicative

language ability.” *Applied Linguistics*, 27(2) (2006): 268-294.

Lyons, John. *Language and Linguistics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Mazzotta, Patrizia. “Le direttive della Comunità Europea per l’insegnamento delle lingue.” In *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, ed. Patrizia Mazzotta, 3-29. Torino: UTET, 2002.

Morlicchio, Elda. “Plurilinguismo e interculturalità.” In *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, ed. Patrizia Marzotta, 79-106; 178-182. Torino: UTET. (2002).

Morris, Charles. *Lineamenti di una teoria dei segni*. Torino: Paravia, 1970.

Sperber, Dan and Wilson, Deirdre. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. and Jackson deAvila, Donald. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio, 1971.

Wu, Shujing and Dou, Tongpei. “An Experimental Study on Transfer of Cultural Connotation of Vocabulary.” *Cross cultural Communication*, 7 (2011): 97-111.

Zhao, Jun. “EFL Students’ Awareness of Cultural Connotations of Words.” *Arizona*

hereditati

Cross-influence between Language and Culture: Pause Structure as Proof of Cultural Difference in the Same Language

Irena Marković and Ivana Škevin
University of Zadar
imarkov@unizd.hr
iskevin@unizd.hr

Raziskave o različnih strukturah za premore v spontanem govoru v različnih jezikih so pokazale, da so le-te kulturno pogojene. Kljub temu analiza različnih tipov premora znotraj istega jezika v dveh različnih regijah kažejo, kako jezik sam po sebi ne vpliva na kulturno komponento pogovora (čeprav se kultura prenaša prek jezika). Predstavljena raziskava temelji na posnetkih spontanih hrvaških govorcev iz dveh različnih regij (Istra in Dalmacija). Obe skupini naj bi imeli podobno jezikovno, zgodovinsko in kulturno ozadje z minimalno stopnjo razlikovanja.

Ključne besede: premori, menjavanje pogovornih vlog, pogovorni stil, prekrivanje, Pula, Zadar

La ricerca sulle diverse forme di pausa (utilizzate nella produzione linguistica) in diverse lingue si rivela essere una questione di cultura. Tuttavia, i diversi tipi di pause all'interno della stessa lingua in due regioni mostrano come la lingua stessa non influenzi veramente la cultura del discorso (anche se la cultura viene trasmessa attraverso il linguaggio). La ricerca è basata su registrazioni del discorso spontaneo di parlanti croati di due diverse regioni (Istria e Dalmazia). Si ritiene che entrambi i gruppi abbiano analoghi ambiti linguistici, storici e tradizionali con un livello minimo di differenziazione.

Parole chiave: pause, il turn-taking, stile conversazionale, sovrapposizioni, Pola, Zara.

The idea for this study was inspired by different kinds of perception or stereotypes attributed to conversational dynamics of groups of speakers coming from two different Croatian towns – Zadar and Pula. There are different languages with very similar cultures, just as there are similar languages with different cultures. Both presumptions can confirm how culture and language are related, but they can also show where the language influence ends and where the culture influence begins. For example, we can presume the similarity in cultures of Germanic family of languages, even though their languages differ. A more difficult task seems to be the mental acceptance that the same languages can have very different cultures. This problem is always connected with the idea of nation

as a separate and distinctive unit of culture and most of the studies use language as the most relevant cultural element. In this paper we will try to show how language can influence culture, but also how the same language (even dialect) can have different cultural cues. Somehow, in literature, the paralinguistic cues are usually seen as a cultural or personal matter. In this manner we will try to understand which part of paralinguistic cues is transmitted purely through language, and which part is defined by culture.

Turn-taking (culture and language)

Turn-taking as a fundamental part of conversation and generally linguistic performance has been studied by many different disciplines starting from anthropology, psycholinguistics, eth-

nology, and ethnography, to being studied as a purely linguistic part of performance. Each of these disciplines conducted their research depending on the field of interest and the goal or aim they wanted to achieve. In this respect anthropologists try to confirm that languages and cultures are ultimately built around each other. Intercultural discourse analysts and sociolinguists try to understand negative stereotypes and misunderstandings in intercultural communication as differences in cultural perceptions, etc. However, common to all these disciplines is one simple question underlined from the beginning. Is turn-taking (as a paralinguistic unit) universal to all cultures and languages, or are there cultural and linguistic variations? If there are, are they culturally or linguistically motivated?

Cultural diversity in turn-taking

Different disciplines present plenty of literature for both claims or points of views. Nordic cultures are said to produce long delays in communication between one turn and the next.¹ In New York Jewish conversation there is a report on "fast rate of turn-taking",² while the inhabitants of an Antiguan village tend to have an "anarchic" conversation, where two or more voices easily go on at the same time.³ In that respect the Italians seem to be more tolerant to overlap,⁴ while the Japanese are said to leave longer gaps of silence before responding.⁵ Before we proceed, we must underline that there is no comparative quantita-

tive research that proves these findings as they are mainly reported by ethnography and anthropology. What is also important for our study is that these differences in turn-taking (generally presumed) are language related, mainly because the paralinguistic aspects of languages are strongly related to culture. That is why the cultural diversity should be studied separately from language. This is possible by analysing turn-takings in groups of speakers of different regions but of the same language.

Universal hypothesis in turn-taking

In contrast to the previous claims on diversity, there are many arguments that confirm a universal system for turn-taking. According to Schegloff,⁶ this system should be based on the norm "minimal-gap minimal-overlap". Therefore, there should be a functional basis for turns to be immediately adjacent (rather than overlapping or overly separated).⁷ The lack of systematic research regarding the cross-linguistic comparison has been resolved with the study of Stivers et al.⁸ The study compared speakers of ten different languages (using the multivariate analysis of four types of question-answer). For example, the mean time of turn transition for responses coded as answers versus responses coded as non-answer responses, or for questions coded with speakers' gaze versus questions coded without speakers' gaze, etc. It confirmed that turn-taking system in those languages occurs generally with minimal delay or overlap and suggested that the language structure does not explain the variance they have observed, for example slower responses for languages that use sentence final markers.

They suggest that the differences involve a different cultural "calibration" of delay, thus constituting minor variation in the local implementation of a universal underlying turn-tak-

1 Karl Sajavaara and Jaakko Lehtonen, "The silent Finn revisited," in *Silence: interdisciplinary perspectives*, ed. A. Jaworski (Berlin, NY: Mouton de Gruyter, 1997).

2 Deborah Tannen, "Interpreting Interruption in Conversation," 25th Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society (1989), 267-287.

3 Karl Reisman, "Contrapuntal conversations in an Antiguan village," in *Exploration in the Ethnography of Speaking*, eds. R. Bauman and J. Sherzer (Cambridge: Cambridge University Press, 1974).

4 Alessia Agliati, Antonietta Vescovo and Luigi Anolli, "Conversation patterns in Icelandic and Italian people: Similarities and differences in Rhythm and Accommodation," in *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns*, eds. L. Anolli, S. Duncan, M.S. Manguson, G. Riva (Amsterdam: IOS Press, 2005).

5 Gudykunst, William B. and Tsukasa Nishida, *Bridging Japanese/North American Differences* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1994).

6 Emanuel A. Schegloff, "Sequencing in Conversational Openings," *American Anthropologist*, 70 (1968): 1075-1095.

7 Tanya Stivers et al., "Universals and cultural variation in turn taking in conversation," *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (26), (2009): 10587-10592.

8 Stivers et al., "Universals and cultural variation in turn taking in conversation."

ing system. The confirmation of the universal turn-taking hypothesis leaves us with two problems. How come there are still quite different perceptions of turn-taking variations in different languages and cultures? Is it possible that the reasons for these variations can be found in visual signs and other types of non verbal behaviour that always accompany conversation? If that is the case, is it possible that more gestures and body talk result in more overlapping and that there are longer pauses in cultures with less body talk?

Turn-taking differences within the same language

To distance ourselves from different culture-language-nation similarities or variations we first have to look into the studies that have been done on turn-taking in the same language. In sociolinguistics the best examples of such studies are presented by Tannen⁹ who compared East European Jewish speakers from New York and Christians from California. Zimmerman and West¹⁰ (1983, 1975), Eakins and Eakins (1976),¹¹ Esposito (1979)¹² describe different performance styles in the same language speaking communities based on gender, while Lein and Brenneis¹³ and Kochman¹⁴ base their studies on different ethnic backgrounds (black and white English speakers). Tannen described the first group as speakers with high-involvement style and the second as high-considerateness style (even though in her

later paper she tries to distance herself from such generalizations and labelling). She talks about pauses and overlaps as a part of different conversational styles, which are learned growing up, as one learns to talk. According to her our styles are influenced by the social groupings that determine whom we hear and talk to growing up – all the ethnic, regional, and class distinctions that have so many reverberations in society.¹⁵ There are two problems to be considered: personal conversational style and different ethnic and religious background.

Conversational style is usually perceived through different manners of a person's language use that depends on different sociolinguistic elements (informal or formal speech, close friends or unknown person, age of the listener, topic of conversation, involvement, personal style). But it is always ascribed to one person only. Can we define different groups of speakers in the same way? The second problem is the ethnic and religious background that the author is underlining in defining the cultural variation of the same language speaking community without considering different region-town provenience. This element automatically assumes different historical and traditional backgrounds, which emphasizes the cultural influence on their difference in overlapping or pausing. However, the historical and traditional backgrounds should be the same for our study. And finally, unlike Tannen's study,¹⁶ we are not interested in finding out if speakers with longer pauses are seen as slow, or if speakers with more overlaps are perceived as more dominant, aggressive or with "no manners". Therefore, we will not be looking at interruptions (as negative overlaps) or pauses (as perfectly timed conversation). Primarily, our aim is to find out whether there are differences in these two regions, and, if there are, what has caused them notwithstanding their similar traditional and historical backgrounds.

9 Tannen, "Interpreting Interruption in Conversation," 267-287.

10 Candace West and Don H. Zimmerman, "Gender, language, and discourse," *Handbook of discourse analysis*, 4 (1983):103-124; Candace West and Don H. Zimmerman, "Sex roles, interruptions and silences in conversation," in *Language and Sex: Difference and dominance*, eds. B. Thorne and N. Henley (Newbury House: Rowley, Mass, 1975).

11 Barbara Eakins and Gene Eakins, "Verbal Turn-Taking and Exchanges in Faculty Dialogue," in *The Sociology of the Languages of American Women*, eds. Betty Lou Dubois and Isabel Crouch (San Antonio, TX: Trinity University Press, 1976), 53-62.

12 Anita Esposito, "Sex differences in children conversation," *Language and Speech* 22 (1979), 213-220.

13 Laura Lein and Donald Brenneis, »Children's Disputes in Three Speech Communities,« *Language in Society* 7(3) (1978): 299-323.

14 Thomas Kochman, *Black and White styles in conflict* (Chicago: University of Chicago press, 1981).

15 Tannen, "Interpreting Interruption in Conversation," 276-277.

16 Tannen, "Interpreting Interruption in Conversation," 276-277.

Method of research

There are plenty of examples of methodological backgrounds described in recent literature regarding discourse analysis, specifically conversation analysis¹⁷ and interactional sociolinguistics.¹⁸ As they are all interdisciplinary in nature, most of them use similar methodologies, usually defined by discourse analysis, trying to analyze the most spontaneous speech and obtain less contaminated results. Even if their methodologies slightly differ (the first using the interpretation of the speaker as grounds for analysis and the second not assuming that the researcher needs to consult the participants in conversation or members of their speech community), the method of research will generally follow their bases. Many studies use telephone recorded conversation (which obviously shows a different strategy or style of talking due to the lack of nonverbal signs). However, we will record spontaneous, face to face conversation (occurring between two or more people) and all the data will be drawn exclusively from talk-in-interaction. The next step will be the analysis of the structural linguistic specifics of the performance groups followed by the analysis of paralinguistic (contextual) cues, specifically pauses and overlaps.

For the purpose of structural analysis we will use traditional methods when necessary. In order to avoid all possible variations that could be caused by different situational cues (age, gender, informal or formal conversation, less or more involvement, educational background, relaxed or serious topic) we recorded spontaneous conversations taking into account all of the above.

17 Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff and Gail Jefferson, "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation," *Language*, 50 (1974): 696-735; Maxwell J. Atkinson and John Heritage, *Structures of Social Action: Studies in conversation Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984); Stivers et al., "Universals and cultural variation in turn taking in conversation."

18 John J. Gumperz, *Discourse Strategies*. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 1 (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); Deborah Tannen, "Language and culture," in *An Introduction to Language and Linguistics*, eds. R.W. Fasold and J.C. Linton (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), 343-372.

Linguistic, historical and ethnic backgrounds of Pula and Zadar

In order to understand the present cultural and linguistic situation of the two cities, we have to take into consideration their linguistic, ethnic and cultural history. Over the centuries Pula and Zadar have mainly trodden the identical linguistic, cultural and historical paths even though, due to differences in geographical position and political importance, their paths diverged at times. They share the same ancient linguistic history and cultural unity created on the Adriatic coast by the Romans somewhere in the middle of the 2nd century BC. Thereafter their histories grew apart only to be reunited at the end of the 6th century when they shared the destiny of Slavic invasions. The invasions not only brought the Slavic language but also caused linguistic fragmentation and stratification.¹⁹ During the creation of Slavic settlements in both areas, while Pula was firstly under the Lombards' and afterwards mostly under the Franks' reign, Zadar in Dalmatia adopted the Croatian spirit, culture and language especially during and after the formation of the Croatian Kingdom in 925. In Zadar, this was the period of the most intense development of Dalmatian – Romance language from vulgar (spoken) Latin mainly in the city centres and in Pula the same was happening with the Istriot language. While the Croats were very influential in Zadar, bearing important titles, in Pula and in other parts of Istria they were mostly farmers. In this aura of the rise of the feudal system in Istria and of prosperous development in Dalmatia both cities were facing the near arrival of Venice. Although Venetian linguistic and cultural influence started in the 9th century and ran parallel with the rise of Dalmatian and Istriot Romance languages, Pula officially became a part of the Republic of Venice only in 1331 and Zadar in 1409 when Ladislav of Naples sold his rights to Dalmatia for a paltry sum of 100 000 ducats. Venetian economical

19 Michael Metzeltin, "La Dalmazia e l'Istria," in *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, ed. F. Bruni (Torino: UTET, 1992), 316-335.

and political aims not only defined the development of both cities in the next few centuries, but also brought the Venetian language whose traces are visible even today.

During the period of Venetian government Pula was continuously attacked by Genoese and Croatian-Hungarian armies on one side and by numerous epidemics of plague, malaria and typhoid on the other. Only its geographical position and the importance of its harbour saved it from a complete decline. Zadar was also going through rough times, especially in the 16th and 17th centuries when, weakened by constant Turkish attacks and frequent Venetian-Turkish wars, its existence was balancing between two political tendencies: the Venetian centralism and Turkish imperialism. This was also a crucial historical point for the beginning of diversification of Čakavian dialects of Pula and Zadar, the latter being characterised by numerous Turkish lexical elements. With the fall of Venice in 1797, both cities first passed to Austrian (1797-1805), then French (Napoleon, 1806-1813), and then again Austrian rule (1814-1918). From the end of World War I, Zadar and Pula again shared the same destiny: both were excluded from the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes and remained Italian provinces until 1947 when they both joined the rest of Yugoslavia.²⁰ The period between the two great wars was economically and politically difficult. From the cultural and linguistic point of view, the Italian influence penetrated deeply into the cities and vividly and directly endured throughout the first half of the 20th century. Although the historical facts seem to prove differently, the Italian influence in Pula and in Zadar had different impacts and different directions leaving Pula today with many bilingual Italian-Croatian speakers and Zadar with mainly monolingual Croatian speakers. In 1991 both became part of the new Republic of Croatia. Today, the spoken language of both cities is Croatian based on Čakavian-Ikavian dialect, whose dialectal features are fading away and be-

coming more standardized. The fact which is relevant for our study is that Zadar's spoken language is getting closer to the Novoštokavian dialect and that there are only a few bilingual, mostly elderly, Italian-Croatian speakers left, while in Pula and in its surroundings the Italian community is still rather influential.

Analysis

Transcripts and classification of turn-taking cues

The primary interests of our analysis are the turn-taking cues (pauses, latches, interruptions and overlaps) and not the semantic component of the recorded conversations. Knowing that its spoken language specificity would be partially lost in its translation in English, we decided to transcribe it in this paper only in its original Croatian version. However, the reader should be able to understand the conversational cues from the transcripts that are systematically organized and that visually and graphically follow the flow of the conversation. The conventions used in the transcript, presented in the following table, are an adaptation of the systematics for the organization of turn-taking proposed by Sacks, Schegloff and Jefferson:²¹

Table 1 Systematics for the organization of turn-taking

Key	Explanation
=	Latching
(number)	Duration of an inter-turn pause or between two turn-takings expressed in tenths of seconds or in seconds.
[	The point of interruption and the beginning of the overlap
]	The end of the overlap

20 Lelija Sočanac, Hrvatsko – talijanski jezični dodiri: s rječnikom talijanizama u standardnome hrvatskom jeziku i dubrovačkoj dramskoj književnosti (Zagreb: Globus, 2004).

21 Sacks, Schegloff and Jefferson, "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation."

Key	Explanation
(explanation)	Description of the conversational situation. Explanation of not understandable parts of the conversation.
UPPER CASE	Increased volume
*	Talk it precedes is low in volume.

A pause can be classified as an inter-turn pause (represented by a number in parentheses expressed in tenths of seconds or in seconds), a normal pause (longer than a latch but shorter than half a second, represented by a punctuation mark) and a pause between two turn-takings (longer than half a second and represented by a number in parentheses). Equals at the end of a prior and at the start of a next instance of talk are used to present that the two turn-takings are latched together. Interruptions, in the transcript presented by a square bracket opening, usually have a negative connotation²² and refer to all the vocalizations where while one subject is speaking, the other subject utters at least one word or a few syllables of a single word. The square bracket opening represents also the beginning of an overlap, which is, unlike interruption, closed with another square bracket at the end of the instance of talk that overlapped the previous one. Overlaps are in principle neutral and can end in simultaneous talk (when at least two voices vocalize more than one word at once).²³

Croatian speakers of Zadar

Our recordings show a naturally occurring conversation among four female friends and work colleagues in their thirties. During their lunch break they go for a cup of coffee to a nearby coffee shop. Their conversation is very casual constantly switching from one subject to another. They start with slandering one and planning a surprise for another colleague, continue about going abroad and scholarships, having a baby and getting married and finally, after having noticed

a very handsome waiter, they talk about men and about age differences in relationships and marriage. Sacks, Schegloff & Jefferson²⁴ in their study proposed that there must be some formal apparatus which is itself context-free, in such ways that it can be sensitive to and exhibit its sensitivity to various parameters of social reality in local context. According to them some aspects of the organization of conversation must be expected to have this context-free, context-sensitive status; for of course, conversation is a vehicle for interaction between parties with any potential identities and with any potential familiarity. Unlike the authors who consider it undesirable to have to characterize situations of particular conversations in order to investigate them, we decided to determine the conversational context in order to facilitate the interpretation of the results. The conversational “manners” of Zadar’s and Pula’s speakers fit into, but to a different extent, the proposed general aspects observable in any conversation. Zadar’s conversational style is mostly characterized by the following statement: “Occurrences of more than one speaker at a time are common but brief,”²⁵ although the briefness they talk about is interpretable in more ways than one. Some of the instances of overlaps (from one to three or four words) that these authors identify as brief, for speakers from Zadar and especially from Pula would be considered long and identified as simultaneous talk. Zadar’s recordings prove that a very large amount of turn-takings ends in overlaps, many of which continue in simultaneous talk. This is illustrated in the following examples.

Example 1

C: Još da kape nabavimo. =
G: = (Singing) Sve b[i] seeeke ljuuubile mornare.
M: [Što da nabavimo?]

Example 2

T: [Onda da i ja ovako [okrenem da bude jasno?

²² Tannen, “Interpreting Interruption in Conversation,” 276-277.

²³ Tannen, “Interpreting Interruption in Conversation,” 276-277.

²⁴ Sacks, Schegloff and Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation,” 699-700.

²⁵ Sacks, Schegloff and Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation,” 706-708.

G: [i onda kad vidi moj. Da], da. Ali neću ti reći koj[a je.

Example 3

C: = [Ma vi niste normalni!

M: = [Pitat ću ga ja] =

There are many overlaps that intrude into other speakers' turns but do not interrupt the entire sentence of the previous speaker but only the last word or its last few syllables. We define them as minimal overlaps because they, unlike interruptions, have a positive connotation and they do not cause the change of subject.

Example 4

G: = Jel je bej[be?

C: [Ne znan koja je .. ali dobro je, dobro je.. vi-rujen va[n

T: [Baš je smišna ona

Example 5

C: = A Kosmatović, da, da, da. Mislila san Ro-ksan[ović.

G: [Tonka Grubelić Kosmatović. (0.2)

Tonka Kosmat[ović

T: [To je u biti idealno, idealno [prezime za mene.

G: [Oćeš zadržati prezime?] Oćeš zadržati pre-zime? =

It is obvious that most instances of minimal overlaps have a cooperative effect and their only function is to convey interest to the other speaker and to encourage and reinforce her.

Example 6

M: [Znaš kako san ja jučer u shopping centru. Ja iden kupiti sladoled, i tamo na šalteru, da na šalteru, na šanku stoji tamo dvadeset voda, biće ono da ne liva, on nos[i

C: [vooda? =

M: = Voda. =

C: = A ha! =

M: = Dvadeset čaša vod[e.

C: [E!

Example 7

M: Tako ti j[a

G: [A ha, a ha, a ha

When overlaps change the sequence of conversation and cause the change of subject, they are defined as interruptions. Even though the previous speaker did not finish her sentence or her story, and even though the intent of these interruptions does not have a very cooperative effect, but rather the obstructive one, the speakers do not report the resentment at being interrupted:

Example 8

C: Ja san jedanput došla, ali mi se činilo da san van pokvarila kavu, bila san sva ono gmmm..mm

gmmmm..mmm (laughing), a Marijana došl[a

M: [Nisan ja bila=

C: =Bila si, to je jedna od rijetkih kava

pa znam, a [Marijana s novinama

G: [Ne mogu vjerovati da] ja jedina držin boršu, aj sad ću viditi=

C: =Ne, pa stavi je, to je borša koju trebaju svi vi-diti. (3)

M: Jel ti se sviđa torba? =

G: = Super mi je (1.5), praktična je, ima puno mjesta i dosta pretinac[a

C: [a ona

T: (not understandable)

C: A roza boja unutra? =

G: = Predivna je, vražja je.

Besides overlaps and interruptions, the second most noticeable detail is that all four speakers frequently initiate turns that latch onto other speakers' turns:

Example 9

C: = Da, a kad si se ošišala. Pita te nešto.=

G: = Oćeš li zadržati? =

T: = Da!

The conversations accommodate a wide range of subjects and situations. These changes of subject or situations or changes of subject within a situation are marked by a noticeable de-

crease in overlaps and increase in the number of longer pauses. When the subject of the conversation becomes serious, the speakers seem to find a refuge in longer pauses which, in comparison to all the previous overlapping seem like very long silences. In Zadar's recordings there aren't any normal pauses, the speakers either latch onto each other's turns or leave space for longer pauses between the two turn-takings (never longer than 5 seconds). The rare recurrence of either normal or longer pause increases their stylistic effect. This is noticeable either within a talk sequence of a single speaker:

Example 10

T: = Ispušili smo, (0.2) jučer smo saznali. (0.2)
Poslali su nam mail odjeba, (1.5) odjebni mail.
(0.5)

Or within the sequence in which the talk shifts from one speaker to another:

Example 11

T: = Nije me briga, iden pravit dite (5)

The following extract shows the use of a longer pause between the turns combined with the use of a lower tone of voice while slandering another person:

Example 12

C: °Ne mogu vjerovati =

M: = Ne obraćajte pozornost, ne slušajte, ma mislin, [ma njega slušati.

G: [Ovaj je dobar za tebe.] =

C: = Ma nisan uopće, nisan ga. (0.5). Ajme meni.
(1)

G: °Počeka je u sitno ići. (3) A jadan, meni je njega baš milo. (2)

There are also cases in which one of the speakers speaks in increased volume in order to make a point or to be heard:

Example 13

C: S kojom to želiš napraviti, (1.5) malog Mislavića. =

T: = Nije on mali, on je mršav, ali nije mali. =

G: = MA MALOG MISLAVIĆA DA NAPRAVIŠ! =

Croatian speakers of Pula

The second analysis is based on recorded conversation between two Croatian speakers from Pula. The parties involved are two female friends in their thirties having a morning coffee in a local coffee shop and chit chatting about common things, like places they went to the previous evening, people they met and superficial personal details. The organization of turn-taking in Pula's case seems to follow all the general points proposed by Sacks et al.²⁶ In most cases there is only one speaker talking at a time, even though there are brief and rare instances of overlaps. Unlike the Zadar's situation, transitions generally have no longer pauses or overlaps, even though slightly longer pauses and overlaps are also common. Most of the context situations are not fixed but vary from turn order, turn size, length of conversation, and subject of conversation to distribution of turns. They all possess turn constructional units and repair mechanisms for violation or turn-taking errors. However, there are some additional specific features like notable quantity, much higher than average, of quite long pauses between the turns (the longest lasts for 10 seconds).

Example 14

S: [Vidim ja oni koji su uvijek visili u Kabahiji sad su u Skandalu (3) svi živi (2) i Kabahija prazna, tako je prošli put bilo kad sam bila vani. (5)]

I: I tako onda smo došli tamo, bilo mi je drago ali bila sam jako napeta, zato što smo trebali izaći u 9 i po.

It also seems common that when a long pause occurs, the person who spoke last takes the next turn of the conversation again:

Example 15

S: A jedna! (5)

S: Znači to uopće nije vezano za nešto (5) fiziološki?

If a pause of one or two seconds occurs during one speaker's talk sequence, the other speaker often interprets it as a sign of turn-taking and begins her turn (in most cases without overlapping with the first speaker):

Example 16

S: A Sonja je?
I: Da e? (2) I onda počneš pričat o tome, i onda misliš (1) jebote. (1)
S: Kad ne kuže! Kad nisu to proživjeli.

However, if an overlap occurs in these situations, it does not continue with simultaneous talk, but one speaker ends her turn after one or two words:

Example 17

I: Inače ova jedna je iz Njemačke, živi tamo, (1)
S: [A Diana?
I: [A Diana ti je tu (not understandable) ona jako posebna.

When overlaps do occur they are expressed with words like yes, and non-verbal fillers such as: mm, aaa, oo. They have a cooperative effect and their function is an affirmation or negation of the other speaker or a confirmation of involvement in the conversation. They belong to the category of previously defined minimal overlaps and they account for more than 80% of overlaps identified in the recordings of Pula's Croatian speakers.

Example 18

I: Probat ć[u.
S: [da da može.

Example 19

I: Ali izbjegavam, (2) i tako da ovaj mi je bilo malo bed, ali onda kad smo došli mi je bilo sve jedno i ful sam se opust[ila.
S: [ma da.

The remaining 20% of overlaps are individual in nature. As previously mentioned, some of them occur during a longer inter-turn pause of one of the speakers. The speaker pauses with-

out making her point or finishing her thought, which by the other speaker is understood as a sign to begin her turn, then they start simultaneously and a brief overlap (of one or two simultaneous words) occurs. The overlap is ended by the second speaker who interrupted the first one during her inter-turn pause:

Example 20

I: Ful. Dobar je. (Stavim) na na ovaj (1)
S: To je baš[tvoj?
I: [kompjuter i mogu pojačati koliko god želim=

Example 21

I: Inače ova jedna je iz Njemačke, živi tamo,(1) (1)
S: [A Diana?
I: [A Diana ti je tu (not understandable) ona je jako posebna.

The others can be interpreted as a result of highly dynamic and very rhythmic turn-taking. The following example shows the increase in the turn-taking rhythm that begins with pauses, growing faster turns into latches and ends in a minimal overlap. However, as soon as the other speaker realizes the overlap, the conversation slows down again and reacquires normal pauses.

Example 22

S: Aoo! (1) A di si išla? (1)
S: U čirkolo? (1)
I: Ne.=
S: =Nego?=
I: =Zašto u Čirkol[o?
S: [A jer je besplatni ulaz
I: Aaaa.
S: I Belfast Fud.
I: Nema veze, a da sam znala ne mogu ić sama, oni tu su svi vukli na svoju stranu.

Conclusion

This being a pilot study, we cannot generalize the confirmation of our hypothesis. A larger scale study would definitely provide a more reliable insight into the structure of Zadar's and Pula's turn-taking organization. For illustrative purposes only we bring forth the information that on the sample of a 12 minutes long con-

versation in Pula, there are only 99 turn-takings and in Zadar there are 292. These mere numerical facts illustrate a considerable difference in their conversational dynamics. The analysis revealed that Pula's speakers converse using a considerable number of pauses, many of which are fairly long (even up to 10 seconds between the turn-takings). On the contrary, Zadar's speakers converse in a highly dynamic way. According to the analysis, they almost never use neither normal nor longer pauses, and, when they do, they have a rather distinctive stylistic effect. Their turns either latch onto or intrude into other speakers' turns often continuing in simultaneous talk, whereas in Pula's case the analysis revealed a rather small percentage of overlaps, majority of which are categorized as minimal. Again, numbers speak in this favour: in Zadar, there are up to 38% of turn-takings ending in overlaps and in Pula there aren't more than 10%. Greenwood²⁷ argued that a high rate of interruption is a sign of social comfort in conversation which is proven by Zadar's recordings. They also justify the stereotype that women are "noisy clucking hens,"²⁸ that in in-group conversations they favour overlapping talk²⁹ and that "women are more comfortable talking when there is more than one voice going at once"³⁰ which is revoked by the conversational style of speakers from Pula. Both analysis of Croatian conversation are confronted to those of Italian speakers that showed rather unexpected results. In comparison to Croatian speakers from Pula, the recordings of Italian speakers showed a much smaller percentage of longer pauses substituted with vocalized pauses and with emphatic expressions. Italian speakers from Pula are less tolerant towards slower conversational style and more flexible to latches, overlaps, interruptions and simultaneous talk. We came to a point where our matrix became more complex because we are not only faced with a possibility of different personal and temperamental styles of the speaker, but also with the possibility that solely language structure influences the conversational style.

On one hand, the comparison of conversational styles of different language speakers (Croatians and Italians) from the same regional, cultural and historical backgrounds can be considered as the basis of how a language can be accounted for their diversity and dynamics. On the other hand, there are two groups of Croatian speakers (from Pula and Zadar) that prove differently showing how the language structure does not influence the conversational style at all. Hence, the question is where do these differences derive from? Are they related to long historical processes of slightly diverse constructions of traditional, religious and cultural backgrounds or to more recent influences which caused present cultural diversity also reflected in speech? Or are they to be found in their different relations to tradition, ethnicity and religion? We can only suggest that some of the differences could derive from the stronger attachment to the Middle-European culture in Pula and to the Mediterranean culture in Zadar. Can we find this attachment to tradition in language?

The language analysis of Croatian conversations revealed their attachment to tradition but on different structural levels. For instance, speakers from Zadar are more inclined to use traditional-Čakavian linguistic elements (in phonetics and morphology) whereas Pula's Croatian speakers are more inclined to preserving some traditional prosodic and syntactic features (which can be easily attributed to the present Italian influence in this region). Could we assume that the differences in conversational styles between Zadar and Pula are actually based on the expression of their group and individual personality interchange? Zadar's speakers are thought to be generally more playful, their everyday conversation is often characterized by a fairly specific humour, whereas in Pula those characteristics are not discernible (their humour is generally more subtle and their conversations are more moderate). A proof for our assumption can be found in the analysis of Zadar's conversations, which revealed more frequent occurrence of longer pauses when the conversation became

serious as opposed to overlaps, latches and giggles when it was less serious. Zadar's conversational style is constantly changing dynamics, from growing louder to attenuating to a very low tone, and is very expressive in its usage of all the stylistic effects whereas Pula's style is rather constant and uniform. Taking into account the presented results and their possible causes, we are faced with a possibility of an entirely new research which could confirm or dismiss the new hypothesis. Nevertheless, in order to distance ourselves from any generalizations we leave the interpretation to our reader.

Povzetek

Raziskava je bila narejena na osnovi zvočnih zapisov hrvaških govorcev iz dveh regij (Istre in Dalmacije). Spontani govor je bil analiziran z namenom, da se predstavi možne razlike na vseh strukturnih ravneh (fonologija, prozodija, besedišče, oblikoslovje in skladnja), vendar se analiza osredotoča pretežno na rabo premorov (trajanje, prekrivanje ali prekinjanje pogovora). Delovna hipoteza predvideva, da na strukturne ravni vpliva jezik sam, medtem ko razlike v rabi premorov ne moremo razložiti na podlagi sprememb v jezikovnih strukturah, pač pa na osnovi regionalnih in kulturnih razlik. Rezultati analize zvočnih posnetkov hrvaških govorcev so bili dodatno primerjani s kontrolno skupino italijanskih govorcev iz Istre, ki so služili za potrditev ali ovržbo prej omenjene hipoteze. Primerjava v številkah kaže na bistvene razlike v pogovorni dinamiki obeh skupin. Analiza je pokazala, da govorci iz Pulja med pogovorom uporabljajo veliko število premorov, mnogi izmed teh pa so dokaj dolgi. Prav nasprotno pa se govorci iz Zadra pogovarjajo veliko bolj dinamično. Raziskava kaže, da izjemno redko uporabljajo navadne ali daljše premore in, ko to počnejo, imajo le-ti razlikovalno-stilistično funkcijo. Njihovo menjavanje besede se bodisi navezuje bodisi posega v sogovorčev govor in pogosto nadaljuje s sočasnim govorom, medtem ko v primeru Pulja je analiza pokazala dokaj nizek procent prekrivanja, ki je v večini primerov minimalen. Po drugi strani pa primerjava med hrvaškimi govorci iz Pulja in posnetki italijanskih govorcev kaže, da je pri drugih veliko manj daljših premorov, ki jih praviloma zamenjajo vokalna mašila in poudarne fraze. Italijanski govorci iz Pulja so manj toleran-

tni do počasnejšega pogovornega stila in bolj fleksibilni glede navezovanj, prekinjanja, seganja v besedo in sočasnega govora.

Summary

The research is based on recordings of spontaneous speech of Croatian speakers from two different regions (Istria and Dalmatia). The spontaneous speech has been analyzed in order to present the possible differences on all structural levels (phonology, prosody, lexis, morphology-syntax) but the analysis is mainly concerned with the usage of pauses (duration, overlaps or interruptions in discourse). The hypothesis is that the structural levels are influenced by the language itself, while the differences in pause structure cannot be explained through language change, but only through regional and cultural diversification. The results of the analysis of Croatian speakers' speech recordings have additionally been compared to those of the third group - of Italian speakers from Istria, which may either prove or dismiss the above mentioned hypothesis. The numerical facts illustrate a considerable difference in conversational dynamics of the two groups. The analysis revealed that Pula's speakers converse using a considerable number of pauses, many of which are fairly long. On the contrary, Zadar's speakers converse in a highly dynamic way. According to the analysis, they almost never use neither normal nor longer pauses, and, when they do, they have a rather distinctive stylistic effect. Their turns either latch onto or intrude into other speakers' turns often continuing in simultaneous talk, whereas in Pula's case the analysis revealed a rather small percentage of overlaps, majority of which are categorized as minimal. On the other hand comparing Croatian speakers from Pula, the recordings of Italian speakers showed a much smaller percentage of longer pauses substituted with vocalized pauses and with emphatic expressions. Italian speakers from Pula are less tolerant towards slower conversational style and more flexible to latches, overlaps, interruptions and simultaneous talk.

Reference

Atkinson, Maxwell J., and John Heritage. *Structures of Social Action: Studies in conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- Agliati, Alessia, Antonietta Vescovo, and Luigi Anolli. "Conversation patterns in Icelandic and Italian people: Similarities and differences in Rhythm and Accommodation." In *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns*, eds. L. Anolli, S. Duncan, M.S. Manguson, G. Riva, 223-237. Amsterdam: IOS Press, 2005.
- Decarli, Lauro. *Origine del dialetto Veneto istriano*. Trieste: Edizioni il canto del cigno, 1976.
- Eakins, Barbara, and Eakins, Gene. "Verbal Turn-Taking and Exchanges in Faculty Dialogue." In *The Sociology of the Languages of American Women*, eds. Betty Lou Dubois and Isabel Crouch, 53-62. San Antonio, TX: Trinity University Press, 1976.
- Esposito, Anita. "Sex differences in children conversation." *Language and Speech* 22 (1979), 213-220.
- Greenwood, Alice. *Discourse variation and social comfort: A study of topic initiation and interruption patterns in the dinner conversation of preadolescent children* (unpublished doctoral dissertation). New York: City University of New York, 1989.
- Gudykunst, William B. and Tsukasa Nishida. *Bridging Japanese/North American Differences*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- Gumperz, John J. *Discourse Strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Kochman, Thomas. *Black and White styles in conflict*. Chicago: University of Chicago press, 1981.
- Lein, Laura, and Donald Brenneis. "Children's Disputes in Three Speech Communities." *Language in Society* 7(3) (1978): 299-323.
- Metzeltin, Michael. "La Dalmazia e l'Istria." In *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, ed F. Bruni, 316-335. Torino: UTET, 1992.
- Reisman, Karl. "Contrapuntal conversations in an Antiguan village." In *Exploration in the Ethnography of Speaking*, eds. R. Bauman and J. Sherzer, 110-124. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., and Jefferson, Gail. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation." *Language*, 50 (1974): 696-735.
- Sajavaara, Karl, and Lehtonen, Jaakko. "The silent Finn revisited." In *Silence: interdisciplinary perspectives*, ed. A. Jaworski, 263-284. Berlin, NY: Mouton de Gruyter, 1997.
- Schegloff, Emanuel A. "Sequencing in Conversational Openings." *American Anthropologist*, 70 (1968): 1075-1095.
- Sočanac, Lelija. *Hrvatsko – talijanski jezični dođiri: s rječnikom talijanizama u standardnome hrvatskom jeziku i dubrovačkoj dramskoj književnosti*. Zagreb: Globus, 2004.
- Stivers, Tanya et al. "Universals and cultural variation in turn taking in conversation." *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (26), (2009): 10587-10592.
- Tannen, Deborah. "Interpreting Interruption in Conversation." 25th Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society (1989), 267-287.
- Tannen, Deborah. "Language and culture." In *An Introduction to Language and Linguistics*, eds. R.W. Fasold and J.C. Linton, 343-372. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- West, Candace, and Zimmerman, Don H. "Gender, language, and discourse." *Handbook of discourse analysis*, 4 (1985): 103-124.
- Zimmerman, Don H., and West, Candace. "Sex roles, interruptions and silences in conversation." In *Language and Sex: Difference and dominance*, eds. B. Thorne and N. Henley, 105-129. Newbury House: Rowley, Mass, 1975.

Forme verbali alternative (regolari e irregolari) del passato remoto

Daniel Słapek
Università di Breslavia
daniel.słapek@uwr.edu.pl

Za glagolski čas passato remoto je značilno, da ima veliko alternativnih oblik in to ne samo zaradi dvojnih končnic druge konjugacije. Posledično je v 10 spregatvenih tabelah in slovarjih glagolov, ki so bili objavljeni v Italiji kar 38 takih, ki izbirajo med dvema ali celo tremi oblikami v tem glagolskem času. Namen članka je 1) dokazati, da obstajajo včasih tudi velike razlike v spregatvenih tabelah, ki predstavljajo glagolski čas passato remoto; 2) preveriti dejansko uporabo alternativnih oblik in torej njihovo leksikalno pojavnost v najbolj poznanih jezikovnih korpusih pisane italijanščine in (3) predstaviti preference maternih govorcev sodobne italijanščine pri izbiri alternativnih oblik.

Ključne besede: passato remoto, spreganje, glagolska spregatev, italijanska slovnica, sodobna italijanščina

Il passato remoto si caratterizza per un'insolita abbondanza di forme verbali alternative, non solo quelle dovute alle doppie desinenze regolari della seconda coniugazione. In tal modo, in 10 tavole di coniugazione e dizionari dei verbi pubblicati in Italia troviamo 38 verbi che registrano due o persino tre forme flesse (regolari e irregolari). Con il presente lavoro si vuole 1) dimostrare le divergenze, a volte anche notevoli, nella presentazione della flessione del Passato Remoto nelle tavole di coniugazione; 2) verificare l'uso effettivo delle forme alternative, quindi le loro occorrenze lessicali nei più noti corpora d'italiano scritto; e 3) le attuali preferenze nella scelta delle forme alternative tra i parlanti di madrelingua italiana. *Parole chiave:* passato remoto, coniugazione, flessione verbale, grammatica italiana, italiano contemporaneo

Il sistema verbale italiano rappresenta uno degli aspetti grammaticali più problematici che il parlante – non solo apprendente straniero – deve affrontare. Infatti, su vari siti di consulenza linguistica o nei più recenti volumi che trattano di dubbi linguistici non mancano quesiti relativi alle forme verbali, per così dire, più difficoltose¹. Sarà forse questo il motivo per cui sul mercato editoriale sono apparse varie tavole di coniugazione che, visto il loro numero, godono di un certo successo tra lettori. Sono anche questi, oltre ai

dizionari, i sussidi didattici cui si ricorre di solito in caso di emergenza. (Nella tabella 1 riporto l'elenco di dieci tavole e dizionari dei verbi pubblicati in Italia cui farò riferimento nel presente testo², per motivi di spazio, con l'abbreviazione TC indicherò il rispettivo titolo accompagnato dal numero attribuitogli nell'elenco).

Tra le caratteristiche del sistema verbale italiano troviamo la coesistenza di forme flesse alternative. I titoli citati in seguito discordano a questo proposito, a volte in maniera notevole: al-

1 Sivedano p. es. Silverio Novelli, Si dice? Non si dice? Dipende (Roma-Bari: Laterza, 2015); Valeria della Valle, and Giuseppe Patota, Ciliegie o ciliege? (Milano: Sperling & Kupfer, 2012) o il sito web della consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca.

2 Chiaramente, la lista che si propone in questo lavoro non è esaustiva, ma lo stesso numero può sempre stupire, perché il contenuto di tali testi in realtà non dovrebbe variare, tranne che – al limite – per il numero di voci comprese.

cuni prendono in considerazione una sola forma, altri riportano due o tre forme equivalenti, altri ancora registrano forme piuttosto arcaiche (di solito senza un'apposita nota di spiegazione). In tal modo, probabilmente per tutti i tempi e modi verbali troveremo esempi di una simile alternanza flessiva, ad esempio:

- 1) al presente indicativo: apparire: appaio/apparisco (TC3, p. 90), chiedere: chiedo/chieggo (TC5, p. 22), possedere: possiedo/posseggo (TC6, p. 270);
 - 2) al futuro indicativo: udire: udrò/udirò (TC9, p. 83), soddisfare: soddisfarò/soddisferò, cogliere: coglierò/corrò (TC8, p. 104, 148) o andare: andrò/anderò (TC4, p. 29, però l'autore registra solo la forma andrei del condizionale semplice, che dovrebbe riprendere la radice del futuro);
 - 3) al congiuntivo presente: dovere: deva/debba (TC1, p. 86), parere: paia/para (TC8, p. 263) o dolersi: doliamo/dogliamo (TC6, p. 152, ma al presente indicativo, anche se le due forme dovrebbero coincidere, gli autori registrano solo la prima);
 - 4) all'imperativo: fare: fa'/fai (TC6, p. 180), andare: va'/vai (TC7, p. 37), dare: da'/dai (TC6, p. 104)³;
 - 5) al participio passato: propendere: propeso/propenso/propenduto, provvedere: provvisto/provveduto, seppellire: sepolto/seppellito (TC6, pp. 293, 301, 372), e addirittura
 - 6) al participio presente: potere: potente/posse (il secondo registrato solo in TC5, p. 24, annotato come "raro") ecc. Possono inoltre coesistere le forme che variano
- a) l'apertura della vocale, come p. es. dèvo/dévo (TC8, p. 194),
- 3 Alcune forme dell'imperativo della seconda persona singolare costituiscono un gruppo piuttosto particolare, perché vengono illustrate con: a) una sola forma troncata, p.es. fa' (TC5, p. 23), di' (TC6, p. 180), o accentata: di (TC5, p. 23); b) con due forme, p.es. fa'/fai, vai/va' ecc. (come sopra), c) con tre rispettive forme flesse, p.es. fa/fai/fa' (TC2, p. 80), vai/va/va' e di/di/di (TC8, pp. 97, 413), dai/da'/da (TC10, p. 14).

- b) il dittongamento nelle particolari forme flesse: gioco/giuoco (TC10, p. 12),
- c) il raddoppiamento consonantico: tacere: tacciaamo/tacciamo (TC8, p. 364; l'autrice ammette la doppia consonante solo per la prima persona plurale del presente indicativo), o
- d) l'ortografia: spegnere: spegniamo/spegnamo (la possibile perdita della i non viene notata da nessuno dei dieci titoli presi in esame).

Come vediamo, una simile alternanza verbale in italiano non è un fenomeno raro, anche se alcune delle forme indicate sopra potranno stupire gli apprendenti/insegnanti stranieri (a quanto pare stupiscono anche il correttore automatico del più diffuso editore del testo) perché le grammatiche a loro destinate non ne hanno mai parlato. In particolar modo, il Passato Remoto (nel seguito abbreviato come PR) è il tempo verbale che si distingue all'interno del sistema verbale italiano per un'insolita abbondanza di forme flesse alternative. Con il presente lavoro intendo, quindi, verificare:

- 1) come vengono presentate le doppie, o addirittura triple, forme (regolari e irregolari) del PR nelle tavole di coniugazione o nei dizionari dei verbi italiani,
- 2) quali forme sono preferite nei testi scritti (vedremo l'impiego di tali forme flesse nei più grandi corpora di italiano scritto), e
- 3) quali forme sono preferite oggi dai parlanti di madrelingua italiana

Tabella 1: Alcune tavole di coniugazione e dizionari dei verbi pubblicati in Italia

Tavole di coniugazione e dizionari dei verbi	
1	Chiuchiù, Angelo, Maria Cristina Fazi, and Maria Rosalia Bagianti. I verbi italiani regolari e irregolari. Perugia: Guerra, 2007 (1 ed. del 1983).
2	De Renzo, Francesco. I verbi italiani. Coniugazione e regole d'uso dei verbi italiani più diffusi. Torino: Loescher, 2013.

Tavole di coniugazione e dizionari dei verbi

- 3 Duse, Giorgio. Verbi italiani. Regolari, irregolari, difettivi. Sesto San Giovanni: Edizioni Bignami, 2009
- 4 Elia, Pietro. I verbi italiani ad uso degli stranieri. Milano: Edizioni Scolastiche Mondadori, 1965 (VIII edizione; 1 ed. del 1955).
- 5 Fava, Susanna, and Lisa Puglia. Verbi italiani. Milano: La Spiga, 2005.
- 6 Ilardi, Francesca, and Max Bocchiola. I verbi italiani. 452 verbi irregolari interamente coniugati. Milano: Hoepli, 2015 (1 ed. del 2006)
- 7 Manella, Claudio, and Cesare Pallante. Guida ai verbi italiani. 9a edizione. I verbi della lingua italiana regolari e irregolari. Coniugazioni complete. Traduzioni in inglese, francese, tedesco, spagnolo. Esercizi e chiavi. Firenze: Edizioni Progetto Lingua, 2015 (1 ed. del 1998)
- 8 Parodi, Simonetta. Dizionario. Verbi (Edizione aggiornata. Il verbo e le sue strutture generali, classificazione dei verbi, coniugazione dei verbi regolari e irregolari, i verbi irregolari, composti e derivati). Santarcangelo di Romagna: RusconiLibri, 2011
- 9 Reza Mousavi, Hamid. Repertorio dei verbi italiani. Firenze: Le Monnier, 2002.
- 10 Stoppelli, Marina. Verbi. Italiano (collana: Guide linguistiche). Novara: Garzanti Linguistica, 2015 (1 ed. del 2004)

Doppie forme del Passato Remoto nelle tavole di coniugazione e dizionari dei verbi

La tabella 2 presenta i risultati dell'analisi delle tavole di coniugazione e dei dizionari dei verbi italiani: la prima colonna indica in ordine alfabetico tutti i verbi le cui forme del PR sono presentate come doppie (regolari e irregolari) almeno in uno dei testi esaminati; nella seconda colonna i loro paradigmi flessivi ritrovati nelle tavole (per motivi di spazio riporto qui solo la forma flessa della prima persona singolare); nelle colonne successive i numeri indicano quali (o quale) delle forme flesse della seconda colonna vengono citate da un dato testo. Inoltre,

- 1) con un trattino si segnala la mancanza del verbo nel rispettivo titolo;

- 2) i numeri tra parentesi tonde indicano le forme flesse del dato verbo ricostruite secondo le indicazioni ritrovate nell'indice dei verbi (o in diverse note degli autori), p. es. TC4 non dà una tavola di coniugazione complessiva di profferire,⁴ ma rimanda nell'indice a finire, per cui le forme ricostruite sono profferii, profferì, profferirono;
- 3) l'asterisco indica alcune irregolarità nella presentazione del paradigma flessivo di un dato verbo, p. es. TC8 per il verbo offrire registra i paradigmi offrii/offersi, ma nella terza persona del plurale indica solo offerbero. Tutte le irregolarità sono spiegate in basso alla tabella.

Non entrano nell'analisi i verbi che hanno doppie forme dovute al dittongamento, come muovere: mossi, muovesti/movesti o nuocere: nocqui, nocesti/nuocesti ecc. (la prima persona singolare e la terza persona del singolare e del plurale hanno una sola forma), i verbi dare e parere, che hanno due forme irregolari (diedi/detti; parvi/parsi), i verbi della seconda coniugazione con le doppie desinenze regolari, come temere: temei/temetti, credere: credei/credetti ecc.⁵, nonché i verbi che cambiano il paradigma flessivo a seconda del significato:

- 1) riflettere; la dipendenza tra la forma verbale e l'accezione del verbo viene notata solo da tre titoli: "riflettere nel significato di 'pensare' adotta il participio riflettuto, invece nel significato di 'rispecchiare' il participio riflesso", TC10, p. 48; similmente in TC9, p. 24, cfr. TC7, p. 228;⁶ visto che le forme del Participio Passato e del Passato Remoto sono interdipendenti, è facile dedurre la forma del PR (TC8 a p. 310 riporta solo il paradigma riflettei);

4 Citato anche come proferire, quindi con una sola f.

5 In un'altra sede esamino in dettaglio il problema delle doppie desinenze regolari; si veda Daniel Slapek, «Doppie forme regolari del Passato Remoto: desinenze -ei, -è, -erono vs -etti, -ette, -ettero», to appear.

6 La dicitura di TC7 è ambigua: "riflettere nel significato di to reflect [...] ha il participio passato irregolare riflesso e al Passato Remoto, oltre alla forma regolare, c'è anche la forma io riflessi"; "anche" suggerisce in questo caso l'equivalenza delle due forme.

- 2) inferire: “nel senso di ‘dare, colpire’ al PR presenta le forme irregolari inferi, inferse, infersero [...]”; nel senso di ‘dedurre, desumere’ al PR ha le forme regolari inferii, inferisti, inferi” (TC₁₀, p. 98; la differenza notata solo da questo titolo); 3) succedere: successe nel senso di ‘accadere’ e successe/succedette (accettato anche succedé) nel senso di ‘subentrare’ (“Augusto, primo im-

peratore romano, successe (o succedette) Tiberio”; esempio tratto da Treccani); nessuna delle tavole distingue i due significati; TC₇ riporta solo successe in quanto verbo difettivo, quindi esclude del tutto la seconda accezione.

Per i verbi che possono avere due forme flesse, A (con una desinenza regolare) e B (forma irregolare), ritroviamo diverse combinazioni, tra le quali:

Tabella 2: Forme alternative (regolari e irregolari) del PR registrate nelle tavole di coniugazione

		TC ₁	TC ₂	TC ₃	TC ₄	TC ₅	TC ₆	TC ₇	TC ₈	TC ₉	TC ₁₀
anettere	anettei/annessi	2	-	2	1/2	1/2	1/2	-	1/2	-	(1/2)●
apparire	apparii/apparsi/apparvi	(1/2/3)	-	1/2/3	1/2/3	1/2/3	3	(1/2/3)	3	3	3
aprire	aprii/apersi	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1/2
assolvere	assolvei/assolvetti/assolsi	(3)	-	3	3	3	3	(3)	3	1/2/3	3
bere	bevei/bevetti/bevvi	3	2/3	2/3	3	2/3	2/3	3	1/2/3	2/3	3
cadere	cedetti/caddi	2	2	2	2	2	2	2	1/2*	2	2
comparire	comparii/comparsi/comparvi	1/2/3	-	(1/2/3)	(1/2/3)	(1/2/3)	-	1/2/3	-	(3)	(3)
concedere	concedeai/concedetti/concessi	3	-	3	1/2/3*	3	2/3	3	1/2/3*	1/2/3	3
connettere	connettei/connessi	(2)	-	(2)	(1/2)	(1/2)	1/2	-	-	1	(1/2)
coprire	coprii/copersi	1	1	1/2	(1/2)	1/2	1/2*	1	1	(2)	(1/2)
costruire	costruii/costrussi	(1)	1	(1)	-	1/2	-	1	1	-	(1)
deflettere	deflettei/deflessi	-	-	(2)	(1/2)	(2)	1/2	-	-	-	(1/2)
devolvere	devolvei/devolvetti/devolsi	3	-	-	-	(3)	1/2	-	1/3*	-	(3)
discutere	discutei/discussi	2	2	2	1/2	2	-	2	2	2	2
flettere	flettei/flessi	-	-	2	(1/2)	2	1/2	-	-	-	1/2
genuflettersi	genuflettei/genuflessi	-	-	-	(1/2)	-	1/2*	-	-	-	(1/2)
offrire	offrii/offersi	1	1	1/2	(1/2)	1/2	1/2	1	1/2*	(2)	(1/2)
perdere	perdei/perdetti/persi	3	1/2/3	3	1/2/3	3	1/2/3*	3	1/2/3*	1/2/3	3
prescindere	prescindei/prescindetti/prescissi	(3)	-	-	(3)	-	1/2/3*	(3)	-	-	(3)
prof(f)erire	prof(f)erii/prof(f)ersi	(1)	-	(1)	-	1/2	-	-	-	-	(1)
propendere	propendei/propesi	-	-	-	-	-	1/2	-	-	-	-
redigere	redigei/redassi	2	-	-	1/2	-	2	2	1/2*	-	2
rendere	rendeai/resi	2	-	2	(2)	2	2	2	1/2*	(2)	(2)
retrocedere	retrocedeai/retrocedetti/retrocessi	2/3	-	(3)	(1/3)	(3)	-	(3)	3	(1/2/3)	(3)
riannettere	riannettei/riannessi	-	-	-	-	-	1/2	-	-	-	(1/2)

		TC ₁	TC ₂	TC ₃	TC ₄	TC ₅	TC ₆	TC ₇	TC ₈	TC ₉	TC ₁₀
riconnettere	riconnettei/riconnessi	-	-	-	-	-	1/2	-	-	-	(1/2)
risolvere	risolvetti/risolsi	2	2	(2)	(2)	(2)	2	2	1/2*	-	(2)
scernere	scernei/sernetti/scersi	-	-	(1/2)	-	-	-	-	1/2/3*	-	-
sconnettere	sconnettei/sconnessi	(2)	-	(2)	(1/2)	(1/2)	1/2	-	-	-	(1/2)
scoprire	scoprii/scopersi	1	(1)	(1/2)	(1/2)	(1/2)	1/2*	(1)	-	(1/2)	(1/2)
soffrire	soffrii/soffersi	1	1/2	1/2	(1/2)	1/2	1/2	1	-	(1/2)	(1/2)
spandere	spandei/spansi	-	-	-	*	-	1/2*	-	1/2*	(2)	(2)
sparire	sparii/sparvi	(1)	-	(1)	-	1/2	-	(1)	1/2*	(1)	(2)
tacere	tacetti/tacqui	2	-	2	(2)	2	2	2	1/2*	(2)	(2)
tenere	tenei/tenni	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1/2
vedere	vedei/vedetti/vidi	3	3	3	3	3	3	3	1/2/3*	3	3
Particolarità:											
TC ₄ :	concedere: concedei/concessi, concedé/cocesse, concedettero/concessero; spandere: (spandei/spandetti, spandé/spandette, spanderono/spandettero)										
TC ₆ :	apparire: apparvi; coprire: coprii/copersi, copri, coprirono; genuflettersi: mi genuflettei/genuflessi, si genufletté/genuflesse, si genuflessero; perdere: persi/perdei, perse/perdette, persero/perdettero; prescindere: prescindei/prescindetti/(raro)prescissi, prescindé/prescisse, prescinderono/prescissero; scoprire: scoprii/scopersi, scopri, scoprirono; spandere: spandei/spansi, spandé/spanse, spansero										
TC ₈ :	cadere: caddi, cadde/cadette, caddero; concedere: concessi/concedei/concedetti, concesse, concessero; devolvere: devolvei/devolsi, devolve, devolsero; offrire: offrii/offersi, offri/offerse, offersero; perdere: perdei/perdetti/persi, perse, persero; redigere: redigei/redassi, redasse, redassero; rendere: rendei/resi, rese, resero; risolvere: risolvetti/risolsi, risolvette/risolse, risolsero; scernere: scernei/scernetti/scersi, scerse, scersero; spandere: spandei, spanse, spansero; sparire: sparii/sparve, sprirono/sparvero; tacere: tacqui/tacetti, tacque, taquero; vedere: vedei/vedetti/vidi, vedette/vide, videro										

- 1) forme equivalenti A/B o solo la forma A, dove sul totale dei testi analizzati prevale A/B, p. es. soffrire, scoprire, aprire;
- 2) A/B o A (dove prevale A): profferire, costruire;
- 3) A/B (prevalente) o B: sconnettere, annettere, deflettere;
- 4) A/B o B (prevalente): tenere, tacere, redigere;
- 5) AB o A o B: sparire, connettere, coprire, offrire;
- 6) solo A/B: riconnettere, riannettere (indicate expressis verbis in una sola tavola), genuflettersi (riportato solo da una tavola, in altre due le sue forme flesse sono ricostruite). Cambiano inoltre le desinenze regolari per i verbi della seconda coniugazione; troveremo quindi le desinenze brevi -ei, -é, -ero-

no (nella maggior parte dei verbi sopra citati, p. es. rendé, redigé ecc.) o lunghe -etti, -ette -ettero (in tacette, risolvette e cadette).

La maggior parte dei verbi che hanno tre forme sono verbi uscenti in -ere che, oltre alle due forme create per aggiunta di due desinenze regolari (come sopra), hanno una forma flessa irregolare

- a) riconducibile alla forma del Passato Prossimo (scernere: scersi, perdere: persi, retrocedere: retrocessi, devolvere: devolsi, assolvere: assolsi, prescindere: prescissi, concedere: concessi) o
- b) del tutto irregolare (bere: bevvi, vedere: vidi). Prevalgono solitamente le forme irregolari. Tra i verbi con le triple forme del PR troviamo anche due verbi in -ire: apparire (apparii/apparsi/apparvi) e - similmente -

comparire (comparii/comparsi/comparvi); in questo caso le tre forme flesse sono nella maggior parte dei titoli indicate come equivalenti.

Passato Remoto (ir)regolare nei corpora d'italiano scritto

L'analisi del numero di occorrenze del PR è stata effettuata sui più noti corpora di italiano scritto:⁷

- 1) CORIS, che contiene 130 milioni di parole ed è "costituito da una raccolta di testi, autentici e ricorrenti nell'uso, in formato elettronico, selezionati come rappresentativi dell'italiano attuale";⁸
- 2) Italian Web 2016 (itTenTen16; nel seguito abbreviato come ItWeb), componente del sistema SketchEngine che raccoglie testi tratti da Internet; oggi la più grande risorsa lessicale per la lingua italiana con quasi 5 miliardi di parole;
- 3) "la Repubblica", quindi un corpus composto dagli articoli del giornale pubblicati tra il 1985 e il 2000, con pressoché 380 milioni di parole;
- 4) PAISÀ, di 250 milioni di parole, contiene testi raccolti dal web nel settembre/ottobre del 2010; "la raccolta di testi contemporanei è stata creata [...] allo scopo di fornire materiale autentico e disponibile gratuitamente per l'apprendimento dell'italiano";
- 5) CoLFIS (Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto), quindi "un corpus bilanciato di oltre 3 milioni di parole, che rispecchia le tendenze di lettura degli italiani desunte da dati ISTAT". Il lemmario del

CoLFIS servirà inoltre per ordinare i verbi nella sezione 4.⁹

I numeri di occorrenze sono disposti in due tabelle: la tabella 3 prende in considerazione i verbi che nelle tavole di coniugazione hanno registrato due forme alternative del PR, la tabella 4 contiene i verbi con tre forme flesse. I verbi, a loro volta, sono disposti in ordine crescente a seconda del numero complessivo delle loro occorrenze del PR nei cinque corpora analizzati. Siccome alcune voci del PR coincidono con le forme del Participo Passato (p. es. annesse, connesse ecc.), sono state analizzate le forme della terza persona plurale, prive di tale ambiguità sintattica.

I verbi che hanno le doppie forme flesse sono stati divisi in due gruppi, in cui a) prevalgono le forme flesse regolari, e b) prevalgono le forme flesse irregolari. In tal modo, nel primo gruppo entrano tutti i verbi uscenti in -ire, insieme a tre verbi in -ere: flettere, deflettere, riannettere (il cui numero complessivo nei cinque corpora è molto limitato, perciò non sarebbe lecito dedurre una regola grammaticale; si paragonino nel seguito i numeri relativi a questi verbi che risultano dal questionario). Per gli altri verbi in -ere si registrano invece più numerose le forme irregolari.

Nel corpus ItWeb, dove le forme del PR sono più diffuse rispetto ad altri corpora, le forme prevalenti costituiscono una percentuale relativamente molto alta di tutte le occorrenze del PR (mi limito a elencare i verbi le cui forme del PR superano la soglia di 100 occorrenze): per le forme regolari: aprirono 96,7%, costruirono 99,4%, scoprirono 97,4%, offrirono 93,7%, sparirono 96,1%, coprirono 96,3%, soffrirono 90,7%; per le forme irregolari, rispettivamente: resero 99,1%, caddero 99,9%, tennero 99,9%, risolsero 87,9%, tacquero 99,9%, discussero 99,8%, redassero 100%.

Per quanto riguarda i verbi con tre varianti flesse, per i verbi della seconda coniugazione preval-

⁷ Per una panoramica delle risorse lessicali in italiano si veda p. es. Emanuela Cresti, Alessandro Panunzi, Introduzione ai corpora dell'italiano (Bologna: il Mulino, 2013), 141-154.

⁸ Tutte le citazioni relative ai corpora sono tratte dai rispettivi siti web dei singoli progetti: CORIS: http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html; PAISÀ: <http://www.corpusitaliano.it>; CoLFIS: <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>.

⁹ I motori di ricerca di ItWeb, CoLFIS e PAISÀ permettono di selezionare le parole annotate come verbi. Nel Coris ho posto la seguente domanda CQL: [word="X" & pos="V_GVRB"], quindi general verb forms; nel corpus Repubblica: [word="X" & pos="VER:fin"], quindi verb finite form.

Tabella 3: Il numero di occorrenze delle forme del PR nei corpora (verbi con due forme flesse)

			CORIS		ItWeb		Repubblica		PAISA		CoLFIS	
a) prevalgono le forme flesse regolari												
aprire	aprirono	apersero	362	4	6524	225	334	3	1077	3	6	-
costruire	costruirono	costrussero	132	-	7299	46	189	-	1622	-	7	-
scoprire	scoprirono	scopersero	259	1	5117	139	484	1	1002	-	8	1
offrire	offrirono	offersero	131	4	3008	202	202	6	476	5	1	-
sparire	sparirono	sparvero	107	-	1698	68	149	-	210	-	2	-
coprire	coprirono	copersero	63	1	879	34	48	-	100	1	2	-
soffrire	soffrirono	soffersero	14	2	753	77	30	2	182	2	-	-
prof(f)erire	prof(f)erirono	prof(f)ersero	-	-	53	14	-	-	-	-	-	-
flettere	fletterono	flessero	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-
deflettere	defletterono	deflessero	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
riannettere	riannetterono	riannessero	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
b) prevalgono le forme flesse irregolari												
rendere	renderono	resero	-	321	84	9507	-	433	-	1954	-	6
cadere	cadettero	caddero	-	345	11	7978	-	322	-	1012	-	8
tenere	tenerono	tennero	-	236	5	6068	-	332	-	1515	-	3
risolvere	risolvettero	risolsero	1	16	94	685	-	46	-	175	-	1
tacere	tacettero	tacquero	-	96	1	741	-	48	-	29	-	2
discutere	discuterono	discussero	-	42	1	620	-	52	-	110	-	2
redigere	redigirono	redassero	-	2	-	156	-	9	-	28	-	-
annettere	annetterono	annessero	1	2	25	41	-	-	27	29	-	-
connettere	connetterono	connessero	-	-	2	4	-	-	-	2	-	-
genuflettersi	genufletterono	genuflessero	-	1	-	6	-	-	-	-	-	-
propendere	propenderono	propesero	-	-	-	2	-	-	-	3	-	-
spandere	spanderono	spansero	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-
riconnettere	riconnetterono	riconnessero	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
sconnettere	sconnetterono	sconnessero	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-

gono sempre le forme irregolari; per i verbi della terza coniugazione prevalgono maggiormente le forme in -vero (nel corpus PAISÀ, invece, quelle in -irono; ciò potrebbe suggerire che la norma [o meglio: l'uso effettivo] sta cambiando, perché questo corpus raccoglie i testi più recenti). Le forme del PR dei verbi scernere e prescindere sono del tutto assenti, per cui possono considerarsi difettivi del Passato Remoto (vengono esclusi nella sezione 4).

Nel corpus ItWeb le rispettive percentuali delle forme più diffuse sono: videro 99,9%, bevvero 92,3%, persero 90,2%, concessero 93,1%, retrocessero 66,4% (retrocedettero satura una percentuale relativamente alta, pari al 28,9%, assente però in tutte le altre banche dati), assolsero 93,6%, devolsero 100%, apparvero 94,8% e comparvero 94%. Nel Coris le forme irregolari dei verbi in -ere e le forme uscenti in -vero dei verbi della terza coniugazione coprono il 100% di occorrenze,

Tabella 4: Il numero di occorrenze delle forme del PR nei corpora (verbi con tre forme flesse)

				Coris			ItWeb			Repubblica			Paísà			Colfis		
vedere	–crono	–ettero	videro	-	-	1010	3	10	22624	-	-	888	2	-	3186	-	-	20
bere	–crono	–ettero	bevvero	-	-	100	1	55	669	-	-	11	-	-	30	-	-	2
perdere	–crono	–ettero	persero	-	22	249	134	804	8647	-	25	621	4	-	2410	-	-	9
concedere	–crono	–ettero	–cessero	-	-	37	13	69	1113	-	-	61	-	-	250	-	-	1
retrocedere	–crono	–ettero	–cessero	-	-	3	7	43	99	-	-	2	-	29	87	-	-	-
assolvere	–crono	–ettero	assolsero	-	-	8	4	5	131	-	-	28	-	-	19	-	-	-
devolvere	–crono	–ettero	devolsero	-	-	-	-	-	13	-	-	1	-	-	4	-	-	-
scernere	–crono	–ettero	scersero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
prescindere	–crono	–ettero	–cissero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
apparire	–irono	–sero	–vero	-	-	324	245	49	5324	10	-	300	130	8	62	-	-	7
comparire	–irono	–sero	–vero	-	-	151	151	33	2882	5	-	130	49	3	39	-	-	4

eccetto perdere, dove persero copre il 91,9%. Similmente, nel Colfis, se presenti, sono registrate solo le forme irregolari (e quelle in –vero).

Le preferenze nella scelta del PR dei parlanti di madrelingua italiana

Per verificare le attuali preferenze nella scelta tra le alternative forme verbali, è stato creato un questionario on line di Google Drive¹⁰ contenente tutti i verbi elencati nella tabella 1 insieme alle loro forme flesse del PR registrate nelle tavole di coniugazione (tranne prescindere e scernere, le cui forme del PR, come abbiamo visto nella tabella 4, sono assenti nei corpora). I 34 verbi sono stati ordinati a seconda del loro rango d'uso nel CoLFIS (ciò per indicare i verbi meno frequenti – quindi poco usati, specie al PR – che potevano suscitare eventuali dubbi, nella parte finale del questionario). Inoltre, sono state usate le forme flesse della terza persona singolare, perché risultano le più frequenti nei corpora di italiano scritto.

¹⁰ Tutora disponibile: <https://goo.gl/forms/szQocjAUMxxGb-sPn2>.

Il questionario è stato distribuito ai parlanti di madrelingua italiana tramite vari gruppi social network e ha registrato 1282 risposte in totale. I partecipanti potevano scegliere le forme da loro preferite, quindi le forme flesse che avrebbero usato loro, potevano saltare i verbi le cui forme non avrebbero, invece, usato al PR o scegliere più forme (per cui nelle tabelle che seguono il numero totale delle singole risposte può superare il numero dei partecipanti al sondaggio, p. es. per il verbo aprire hanno risposto 1273 persone, tra cui 1264 hanno scelto aprì e 41 aperse (i numeri esatti sono: 1232 per aprì, 9 per aperse e 32 per entrambe le forme¹¹).

Per facilitare la lettura dei dati, come prima, i risultati sono divisi in due tabelle relative ai verbi che a) ammettono doppie forme flesse del PR (tabella 5; le colonne 1 e 4 riportano le singole forme flesse, le colonne 2 e 5: il numero di risposte per le date forme, le colonne 3 e 6: la percentuale dei partecipanti al questionario che ha scelto data forma flessa) e b) verbi che hanno tre

¹¹ Il file in formato .xls contenente tutti i dati è disponibile sul profilo academia.edu dell'autore: <https://wroc.academia.edu/DanielSlapek>; sezione Varia, nome del file: "Passato Remoto: alternative forme verbali (regolari e irregolari)".

Tabella 5: Questionario: risposte relative ai verbi con doppia flessione

1	2	3	4	5	6	
tené	16	1,3%	tenne	1264	99,4%	
rendé	6	0,5%	rese	1264	99,7%	
apri	1264	99,3%	aperse	41	3,2%	
scopri	1256	98,9%	scoperse	58	4,6%	
offri	1244	97,8%	offerse	72	5,7%	
costrui	1263	99,6%	costrusse	5	0,4%	
cadette	44	3,5%	cadde	1255	98,7%	
risolvette	170	13,4%	risolse	1140	90,1%	
soffri	1241	97,6%	sofferse	79	6,2%	
discuté	34	2,7%	discusse	1252	98,8%	
copri	1251	98,6%	coperse	42	3,3%	
spari	1255	98,9%	sparve	40	3,2%	
tacette	31	2,4%	tacque	1265	99,4%	
redigé	96	8,1%	redasse	1093	92,2%	
connetté	335	27,8%	connesse	910	75,4%	
annetté	351	29,2%	annesse	894	74,4%	
spandé	155	13,4%	spanse	1016	87,9%	
propendé	122	10,4%	propese	1061	90,7%	
fletté	250	20,4%	flesse	1028	84,0%	
profferi	1025	83,0%	profferse	256	20,7%	
sconnetté	260	21,9%	sconnesse	966	81,2%	
si genufletté	107	8,5%	si genuflesse	1177	93,9%	
defletté	243	21,4%	deflesse	917	80,9%	
riannetté	261	21,6%	riannesse	992	82,1%	
riconnetté	270	22,3%	riconnesse	987	81,4%	

forme del PR (tabella 6; similmente, le colonne 1, 4, 7: forme flesse; 2, 5, 8: numero di risposte; 3, 6, 9: percentuale dei partecipanti). Nella parte destra delle tabelle troviamo un grafico a barre in pila che visualizza le proporzioni il cui totale cumulativo equivale al 100%.

Nella tabella 5, per i verbi in -ire si preferiscono le forme regolari (la percentuale delle risposte è molto alta e varia dal 98,9% al 99,3%; l'unico verbo con una percentuale minore è profferire, profferì 83%, ma è anche il verbo della terza coniugazione con il minore rango d'u-

so secondo la lista di frequenza CoLFIS).¹² Tutti i verbi in -ere preferiscono le forme irregolari.

Nella tabella 6, i due verbi in -ire preferiscono le forme apparve (82,5%) e comparve (79,2%), ma le loro desinenze regolari sono tuttavia altamente impiegate (apparì 23,6%, comparì 25,8%); i verbi in -ere preferiscono le forme irregolari, specie vide (96,2%) e bevve (96,8%), quindi verbi le cui forme del PR non dipendono dal Parti-

¹² Come risulta dai due grafici, in linea di massima per i verbi meno frequenti cresce anche il numero di risposte relative alle forme verbali meno usate.

Tabella 6: Questionario: risposte relative ai verbi con tripla flessione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
vedé	3	0,2%	vedette	91	7,1%	vide	1227	96,2%	
perdé	8	0,6%	perdette	207	16,2%	perse	1188	93,2%	
appari	301	23,6%	apparve	118	9,3%	apparve	1051	82,5%	
concedé	25	2,0%	concedette	250	19,7%	concesse	1131	89,1%	
bevé	10	0,8%	bevette	127	10,0%	bevve	1230	96,8%	
compari	328	25,8%	comparse	150	11,8%	comparve	1005	79,2%	
assolvé	12	0,9%	assolvette	75	5,9%	assolse	1213	95,7%	
devolvé	50	4,0%	devolvette	454	36,3%	devolve	846	67,7%	
retrocedé	31	2,5%	retrocedette	431	34,2%	retrocesse	944	74,9%	

cipio Passato; sono relativamente alte le percentuali di devolvette (36,3%) e retrocedette (34,2%).

Conclusioni

Le risposte al questionario coincidono, in linea di massima, con i dati ricavati dallo studio sui corpora. L'unica differenza riguarda, come abbiamo già visto, i tre verbi della seconda coniugazione – flettere, deflettere, riannettere – dei quali, nei corpora, sono più numerose le forme regolari del PR (con poche effettive occorrenze lessicali, rispettivamente: 6, 1, 1), invece nel questionario prevalgono le forme irregolari, con più dell'80% di risposte (i numeri esatti sono rispettivamente: 1028, 917, 992; per cui senza dubbio possono essere considerate come preferite).

Numerose forme flesse hanno superato la soglia del 95% di prevalenza su altre forme, sia nel corpus ItWeb sia nel questionario, tra cui: aprì (corpus: 96,7%, questionario: 99,3%; solo 3 tavole indicano esclusivamente questa forma, tutte le altre registrano aprì/aperse); scopri (97,4% e 98,9%; nelle tavole prevalgono i doppi paradigmi flessivi); copri (96,3% e 98,6%; in 4 tavole registrata come unica); sparì (96,1% e 98,9%; prevale come unica, anche se ricostruita); vide (99,9% e 96,2%; da 9 testi è la sola forma flessa citata). Alcune forme superano addirittura la soglia del 99% di prevalenza: costruì (similmente, nel corpus: 99,4%, nel questionario: 99,6%), tenne (99,9%, 99,4%), rese (99,1%, 99,7%), cadde (99,9%, 98,7%), discusse (99,8%, 98,8%), tacque

(99,9%, 99,4%); per questo gruppo di verbi potremo sempre indicare un titolo che registra forme alternative (gli altri autori ammettono le forme appena citate come uniche).

Il questionario distribuito ai madrelingua finisce con una casella dedicata a “eventuali commenti”. Tra i più numerosi troviamo quelli riguardanti

- 1) l'uso corretto o meno delle forme ivi comprese (p. es. “vorrei conoscere i miei errori”¹³ o “per alcuni verbi mi sembrano corrette due forme”);
- 2) l'uso limitato dei verbi elencati (“alcuni verbi impossibili da sentire”, “desueti o sostituiti da perifrasi”, “temo di non aver mai usato il verbo scernere in vita mia”);
- 3) la mancata forma del PR (“molti verbi mi sembrano privi di passato remoto” o “poco probabili”);
- 4) l'uso diversificato a seconda del contesto (“ho segnato offerte insieme ad offrì perché mi pare si usi ancora durante la Messa”, “scoperse, offerte e sparve talvolta preferibili nello scritto, in particolare in poesia”, “uso più forme a seconda del contesto e delle finalità, se espositive o narrative; le forme accentate spesso hanno origine da contesti narratologici lontani nel tempo, risalen-

¹³ Cito le annotazioni come sono state poste; tutti i commenti sono anche da consultare nel file di cui nella nota n. 11.

ti per me a narrativa infantile antica o fiabesca”;

- 5) la scelta delle forme a seconda del significato; in tal modo mi è stato suggerito di distinguere tra
 - a) “risolse un problema” ma “risolvette (decise) di andarsene via”,
 - b) “assolvette a un obbligo” ma “assolse un imputato”;
 - c) “si connesse ad internet; connetté il cavo alla stampante”
 - d) “[...] e, a quanto disse, gli apparve la Madonna” ma “da tanto lo cercavo, e mi apparì, così all’improvviso che mi fece paura”; tale differenza non viene notata dai dizionari, dunque si tratta piuttosto di caratteristiche individuali che, però, possono essere oggetto di ulteriori interessanti studi.

Le tavole di coniugazione insieme ai dizionari dei verbi italiani, in quanto fonti cui si ricorre più spesso per verificare una flessione verbale incerta, dovrebbero prendere in considerazione tutti i problemi appena esposti. Oltre a una semplice registrazione delle forme flesse bisognerebbe, quindi, indicare in maniera esplicita le voci arcaiche o limitate a un certo contesto d’uso, i verbi che cambiano paradigmi flessivi se sono polisemici o verbi difettivi del Passato Remoto. Anche le dette tavole richiedono una costante revisione e aggiornamenti, perché – come scrive Giuseppe Antonelli ne *La lingua in cui viviamo* – “la grammatica di una lingua non è mai statica: è sempre in equilibrio dinamico tra norma e uso”.¹⁴

Povzetek

V italijanskem sistemu glagolskih paradigem je za glagolski čas passato remoto značilno veliko število dvojnih ali celo trojnih alternativnih spregatev. Posledično v desetih spregatvenih tabelah in slovarjih, ki so bili objavljeni v Italiji, najdemo 38 glagolov z več spreganih oblik (pravičnih in nepravičnih). Namen pričujočega članka je preučiti

1) kako so vse te oblike predstavljene v različnih spregatvenih tabelah in slovarjih glagolov (raziskavo zato omejujem samo na tiste glagole, ki imajo obe: pravilno in nepravilno obliko);

2) katere izmed njih se bolj pogosto uporabljajo v pisanih besedilih oz. kakšna je njihova dejanska uporaba v največjih korpusih pisane italijanščine (katere oblike predstavljajo visok delež vseh pojavljajočih se oblik posameznega glagola v času passato remoto) in

3) katere oblike rojeni govorniki italijanščine danes raje uporabljajo (glagoli z dvema spregatvama: med glagoli na –ire se pogosteje uporablja pravilna spregatvena paradigma, med tistimi na –ere pa nepravilna oblika; glagoli s tremi spregatvenimi oblikami: med glagoli na –ere so bolj pogoste pravilne oblike, medtem ko za glagola apparire in comparire se bolj uporabljata obliki apparve in comparve, čeprav se pojavljata tudi s končnicami pravilne spregatve).

Spregatvene tabele in ostalo didaktično gradivo, ki predstavlja italijanski glagolski sistem, bi morali expressis verbis nakazati katere so najpogostejše uporabljane glagolske oblike, kakšen je njihov kontekst uporabe (sploh če je ta omejen), katere oblike so danes arhaične in kateri glagoli ne razpolagajo z obliko za passato remoto.

Abstract

In the Italian verbal system, the passato remoto is distinguished by a particular abundance of double, or even triple, alternative inflections. Thus in 10 different conjugation tables and dictionaries published in Italy we can find 38 verbs with more conjugated forms (regular and irregular). In this article, I attempt to examine

1) how these inflected forms are presented in several conjugation tables and Italian verb dictionaries (I limit my analysis to verbs that have both regular and irregular forms);

2) which forms are used more often in written texts, i.e., what is their real use in the largest corpora of written Italian (forms that constitute a relatively high percentage of all the occurrences of the passato remoto); and

3) which forms are preferred today by native Italian speakers (for the verbs that register two inflectional forms, verbs ending in –ire prefer the regular inflectional paradigm, those in –ere prefer irregular forms; verbs with three inflections, those in –ere prefer regular forms, while the verbs apparire and comparire prefer

¹⁴ Giuseppe Antonelli, *La lingua in cui viviamo*. Guida all’italiano scritto, parlato, digitato (Milano: BUR Rizzoli), 38.

the forms *apparve* and *comparve* even though their regular endings are frequently used).

Conjugation tables and other didactic material that present Italian verbal system should indicate expressis verbis which are the most commonly used conjugated verbal forms, what is their context of use (if limited), which forms are archaic or lack the form for *Passato Remoto*.

Bibliografia

Tavole di coniugazione e dizionari dei verbi analizzati: vedi Tabella 1.

Antonelli, Giuseppe. *La lingua in cui viviamo. Guida all'italiano scritto, parlato, digitato*. Milano: BUR Rizzoli, 2017.

Cresti, Emanuela, and Alessandro Panunzi. *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: il Mulino, 2013.

Della Valle, Valeria, and Giuseppe Patota. *Ciliegie o ciliege? e altri 2406 dubbi della lingua italiana*. Milano: Sperling & Kupfer, 2012.

Gheno, Vera. «Sul digramma *gn* e sulla presenza della *i* in forme verbali come *guadagniamo*», *Redazione Consulenza Linguistica dell'Accademia della Crusca*, 2005.

Novelli Silverio. *Si dice? Non si dice? Dipende. L'italiano giusto per ogni situazione*. Roma-Bari: Laterza, 2015.

Šlapek, Daniel. «Doppie forme regolari del *Passato Remoto*: *desinenze -ei, -è, -erono vs -etti, -ette, -ettero*», to appear.

universitatis
PONTIS



Založba Univerze na Primorskem
www.hippocampus.si
ISSN 2350-5443

