

Luca Pavan

Vilniaus universitetas
Romany kalbų katedra
Universiteto 5, 2734 Vilnius, Lietuva
Tel. +370 86 8877620
pavan@panservice.it

PREPOSIZIONI ITALIANE E ARTICOLI: DIFFICOLTÀ E STRATEGIE NELL'APPRENDIMENTO AI LIVELLI PIÙ BASSI DEL QCER

In questo studio si affronta uno dei temi che procura maggiori ostacoli nell'apprendimento della lingua italiana da parte di studenti stranieri: le preposizioni, qui intese come preposizioni proprie. L'uso delle preposizioni italiane nella lingua è complicato da una casistica piuttosto vasta di variabili, a partire dalla presenza o meno degli articoli determinativi, che danno luogo alle preposizioni articolate. Per gli studenti L2 nel livello A1 del QCER risulta spesso problematico usare le preposizioni con o senza l'articolo, dal momento che gli aspetti grammaticali che interessano questo tema sono molti e non facilmente gestibili. La difficoltà aumenta se si tratta di studenti la cui lingua madre non proviene dall'area delle lingue romanze, come nel caso del lituano, che è una lingua che non fa alcun uso di articoli.

Si propone, in questa sede, un excursus attraverso l'evoluzione di alcune preposizioni, comparando la teoria esposta in varie grammatiche storiche. Poi si espongono alcune strategie di apprendimento dell'uso degli articoli con le preposizioni dell'italiano odierno, per fornire al docente L2 qualche spunto nel momento in cui deve introdurre questo tema nelle lezioni.

PAROLE CHIAVE: grammatica, letteratura italiana, didattica della lingua italiana.

Premessa

Lo sviluppo delle preposizioni proprie della lingua italiana (*di, a, da, in, con, su, per, tra, fra*) ha avuto luogo storicamente in concomitanza con lo sviluppo degli articoli nel latino tardo, sebbene già nelle lingue classiche antiche esistessero alcuni costrutti "preposizionali", come il latino *mecum* e *tecum* (Fagard 2010, p. 22). Le preposizioni della lingua latina (*de, cum, a, pro* ecc.) si modificano nelle lingue romanze, pur mantenendo la loro funzione di introdurre una serie di complementi. In italiano spesso si fondono con gli articoli determinativi, la cui origine si trova anch'essa nel latino tardo, a partire da *ILLU, ILLI, ILLA* e *ILLE*, da cui nell'italiano volgare *lo, li, la, le* (Tekavčić 1972, p. 9). Le preposizioni si fondono agli articoli con l'evoluzione del latino tardo verso l'italiano volgare.¹ Comunque

¹ Di alcune preposizioni sembrerebbe chiara l'evoluzione. Per esempio *AD ILLA* si trasforma in *alla*, *DE+AB ILLA* diventa *dalla*, per allungamento della consonante (Tekavčić, *Ibid.* p. 134).

l'italiano moderno comprende anche una vasta casistica in cui le preposizioni non si uniscono all'articolo, ed è il caso delle preposizioni semplici.

La difficoltà nello studio delle preposizioni da parte di apprendenti L2 non dovrebbe essere superata solo attraverso uno sforzo mnemonico, occorrerebbe anche comprendere qual è la logica che obbliga ad usare l'articolo o ad ometterlo. Tuttavia in certi casi, come vedremo, l'uso dell'articolo non sembra rispondere a un processo logico e lo studente dovrà necessariamente assimilare la lingua in modo mnemonico o "automatico". Come tutte le lingue anche la lingua italiana, dal volgare ad oggi, si è modificata e continua a modificarsi. La lettura di grammatiche storiche dimostra che ciò che un tempo era accettato come norma oggi può non essere la norma, confermando la tendenza della lingua ad adattarsi alle esigenze della comunità dei parlanti o, a volte, ad esigenze stilistiche.

Articoli e preposizioni in alcune grammatiche storiche

L'idea di codificare una lingua comune in Italia, nata in epoca rinascimentale, pone il toscano come modello da accettare universalmente in tutte le corti italiane di quell'epoca. In quel periodo, in concomitanza con l'invenzione della stampa, cominciano ad essere pubblicate le prime grammatiche, a partire dalle *Regole grammaticali della volgar lingua* di Giovanni Francesco Fortunio (la prima grammatica stampata a caratteri mobili, del 1516) e soprattutto le *Prose della volgar lingua* di Pietro Bembo, del 1525. Entrambi i testi propongono numerosi esempi tratti da Dante, Petrarca e Boccaccio, che sono i modelli esemplari cui doveva riferirsi la nuova lingua comune. Sebbene possibili, alcune fusioni tra preposizioni e articoli sono sconsigliate dalla norma di Bembo, sulla scorta dei trecentisti. La preposizione odierna *di* non avrebbe dovuto sempre unirsi agli articoli, per cui "quando alla voce non si dà l'articolo, qualunque ella si sia, diciate *Di* e così usiate continuo: *Io ho disio di bene, Tu ti puoi credere uno di noi...* quando e' si dà l'articolo o conviene che si dia, diciate sempre *De*, e altramente non mai: *Del pubblico, Della città, Degli abitanti...*; e ancora *De' malvagi, De' rei*; il che si fa per abbreviamento di queste voci, *De i malvagi, De i rei*, levandone l'una vocale, che vi sta oziosamente" (Bembo 1525–1982, p. 108). Anche in altri casi secondo Bembo è preferibile omettere l'articolo: "A piè de' colli cioè *De i colli, De' buoni A' buoni Da' buoni* e ancora *Ne' miei danni Co' miei figliuoli*, in vece di dire *De i buoni A i buoni Da i buoni Ne i miei danni Con i miei figliuoli*" (Ibid. p. 107). Il problema era la presenza di due vocali in sequenza, che richiedeva l'"abbreviamento". Comunque era ammessa la fusione tra *per* e *il*, che dava luogo a *pe^l*, prassi che nell'Ottocento non viene accettata (per non generare confusione col troncamento di *pelo*) e viene condannata come "biasimevole", mentre sarebbe ancora accettabile la forma *pe'l*, troncando la *r* (Gherardini 1843, p. 530). Un'altra norma, ormai desueta in italiano moderno, riguarda la preposizione *di*, se indica materia. L'articolo, in questo caso, può anche essere accettato e, tra gli altri, Bembo propone alcuni esempi del Boccaccio: "*Nel vestimento del cuoio, Nella casa della*

² "Il che medesimamente in quest'altra particella si fa, di cui si disse, che si suole alle volte molto toscaneamente dir così: *Pel mio potere Pe' fatti loro*, cioè è *Per lo mio potere e Per li fatti lor*" (Ibid. p. 106).

*paglia*³ (Ibid. p. 110). Comunque in certi casi l'articolo viene omissivo: nel *Trattato* di Pergamini, agli inizi del Seicento, le regole che riguardano l'articolo includono la possibilità di ometterlo se "la seconda voce significa somiglianza, non verità della cosa... *La mano d'avorio; le labbra di rubini; i denti di perle*" (Pergamini 1626, p. 42), una norma che poi verrà ampliata dall'italiano moderno per abbracciare tutti i casi in cui si indica materia (Soave 1771, p. 31).

Nei periodi successivi le grammatiche, pur incorporando esempi tratti dalla letteratura italiana e dei trecentisti toscani, diventano più sistematiche nell'espone le norme grammaticali e soprattutto più funzionali all'uso e allo studio della lingua. Vengono espone altre regole per l'uso delle preposizioni. Così, ad esempio, il Gigli scrive, nella prima metà del Settecento: "Il *Per* vuole l'articolo *lo*, e dicesi *per lo Peccato, per lo Mondo*, o pure *pe'l Mondo, pe'l Peccato*. Non già *per il Mondo*" (Gigli 1721, p. 25). Questa norma è ancora in contrasto con la regola grammaticale dell'italiano odierno, che viceversa ammette solo la forma *per il*.

Nel Settecento il dibattito tra i grammatici è ancora aperto e a proposito delle preposizioni il Corticelli, autore delle fortunate *Regole ed osservazioni della lingua toscana* (ristampate anche in pieno Ottocento), scrive: "Per conoscere i casi adoperiamo alcune preposizioni, le quali aggiunte a' nomi, mostrano in quali casi adoperar si vogliono da chi parla, o scrive, e perciò chiamansi segnacasi, o vicecasi. Intorno al numero de' segnacasi si ha diversità di pareri fra i nostri Gramatici. Il Salviati⁴... ne assegna sei, DI, A, DA, CON, IN, PER: altri più comunemente de' soli tre primi si contentano. Noi,..diremo col Bembo,..tre essere i segnacasi più ordinari, cioè DI,..,A, ...e DA" (Corticelli 1745-1802, p. 15). Ancora non c'è uniformità di vedute sul numero delle preposizioni. Inoltre, anche a metà Ottocento, non c'è ancora la distinzione tra preposizioni proprie, improprie e locuzioni preposizionali, che vengono trattate tutte insieme sempre con esempi provenienti dai testi letterari, come ad esempio nella *Grammatica della lingua italiana* di Giuseppe Paria (Paria 1844, pp. 185-192).

Nella seconda metà dell'Ottocento, con la diffusione dell'italiano come materia nelle scuole, le grammatiche si evolvono verso un modello più funzionale allo studio scolastico, didattico, evitando gli esempi tratti dalla letteratura e includendo invece enunciati più vicini a una lingua d'uso (parallelamente al cambio di registro linguistico imposto in letteratura dal manzonismo). Tra le grammatiche più inclini a questo modello, la cui presenza continuerà nel Novecento, c'è quella di Raffaello Fornaciari, che dedica un certo spazio alle preposizioni: qui le preposizioni vengono distinte in proprie e avverbiali, avvicinandosi in parte alla classificazione odierna (Fornaciari 1879-1882, pp. 217-220), includendo però la fusione della preposizione *con* e gli articoli, nell'italiano moderno poi entrata in disuso⁵.

³ Il termine reggente (in questo caso *vestimento, casa*) doveva però essere preceduto da un articolo determinativo (Serianni 1997, p. 235).

⁴ Lionardo Salviati (1540-1589), filologo e linguista, il cui nome è legato alla fondazione dell'Accademia della Crusca, è stato uno dei protagonisti della "questione della lingua" nel Cinquecento.

⁵ *Forse per evitare confusioni con termini come "collo", "colla", "colle"?* Ad esempio potrebbe generare confusione dire "Riparo il giornale *colla colla*" oppure "Salgo sul colle *colle* scarpe da montagna". Questo comunque non spie-

Nel secondo Novecento le grammatiche si pongono il problema di individuare i meccanismi della lingua, senza comunque tralasciare l'aspetto didattico. Inoltre le nuove grammatiche spesso si preoccupano anche di registrare i cambiamenti della lingua parlata, non solo di quella scritta o letteraria. A differenza delle grammatiche precedenti, che spiegavano le preposizioni facendo riferimento ai casi latini, ora vengono proposti i complementi dell'analisi logica, ben più numerosi ma adatti a coprire uno spettro molto ampio di possibilità della lingua. Nelle grammatiche più recenti gli esempi possono includere anche autori di letteratura contemporanea oppure provenire dal parlato di uso comune, o ancora essere tratti dal linguaggio dei media. La lingua viene dunque considerata in senso globale e non solo in senso letterario.

Trattare le preposizioni in questo modo da un lato offre un ventaglio esaustivo, o quasi, delle possibilità della lingua, dall'altro non aiuta chi, da straniero, si avvicina allo studio dell'italiano. Per fare un esempio nella *Grammatica* di Sensini si elencano ben ventiquattro complementi retti dalla preposizione *di*, con i relativi esempi (Sensini 1997, pp. 363–365). Uno studente di livello avanzato, leggendo gli esempi, troverà nella grammatica il più valido aiuto possibile per risolvere i propri dubbi, ma chi si trova a livelli più bassi di apprendimento rischia di ricevere una mole troppo elevata di informazioni. L'argomento è reso ancor più complesso dall'uso che le preposizioni fanno (o non fanno) degli articoli. Sta dunque al docente selezionare i casi da proporre all'apprendente, scelti tra quelli che ritiene essere i più adatti al livello. Se gli studenti appartengono a un'area linguistica che non è romanza, trattare questo argomento è ancora più complicato perché, come si è visto dalla panoramica storica, l'evoluzione delle preposizioni italiane e l'uso degli articoli non sempre riflettono criteri "logici" e possono modificarsi nel tempo in base a parametri diversi, che spesso riguardano gli aspetti stilistici della lingua.

Le preposizioni ai livelli più bassi del QCER

Ci si propone qui di fornire alcune strategie utili per il docente che deve introdurre il tema delle preposizioni a studenti stranieri adulti. Un buon punto di partenza sono i descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). Da qui il docente può osservare quali sono le capacità che dovrebbero acquisire gli apprendenti dei livelli A1 e A2 e decidere qual è il modo migliore, dal suo punto di vista, per introdurre le preposizioni.

Le strategie da adottare da parte del docente sono condizionate da un certo numero di variabili che possono creare uno svantaggio iniziale: gli apprendenti possono essere di lingua madre non proveniente dall'area delle lingue romanze e possono non vivere in Italia, avendo a che fare con l'italiano solo durante gli incontri col docente, per mancanza di tempo. Nel momento in cui si introduce un concetto di grammatica, il docente dovrà selezionare le informazioni che ritiene più utili per apprendere la lingua al livello richiesto.

gherebbe la scomparsa di altre preposizioni articolate, già a partire dall'Ottocento. Gherardini scriveva: "Siccome nel Varchi mi piaciono altre cose infinite, io riduco sempre, in leggendolo, i *tralli* e i *fralli*, i *tra*i e i *frai*, i *pe*lle ed i *pe*lli, ec., ec., a *tra* li, *tra* le, *tra*' , *per* li, *per* le, acciò che per essi non m'occupi la noja e il disgusto" (Gherardini, p. 530). L'abbandono di quelle preposizioni sembra dunque essere solo una questione di "buon gusto".

Nel caso delle preposizioni la domanda che ci si pone è quali sono i casi più diffusi da poter affrontare in una classe. Dal punto di vista statistico non c'è un testo che riporta la frequenza dei complementi retti da preposizione, al contrario del lessico, che può contare ad esempio sul LIP (De Mauro 1993). Al momento sembra possibile ricavare un valido supporto dal QCER, che propone l'acquisizione di competenze in una varietà di situazioni "reali" e le stabilisce nei vari livelli.

Tra i descrittori, per quanto riguarda il livello A1, si trova scritto che "sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede)" (QCRLAIV, p. 32). Questo descrittore, e altri, non possono dirci a quale *esatto* livello di competenza l'apprendente dovrebbe essere in grado di acquisire la capacità descritta, quindi dal punto di vista delle conoscenze grammaticali e lessicali l'effettiva preparazione può variare da caso a caso, pur avendo il docente un'idea abbastanza precisa di cosa dovrebbe saper fare un apprendente di livello A1. Per quanto concerne le preposizioni, sembra ovvio supporre che il docente le introduca all'inizio nella loro forma semplice, senza l'articolo, selezionando solo i casi che ritiene necessari. Dal momento che le preposizioni articolate sono molte e possono dar luogo a difficoltà di acquisizione, in genere nei corsi di lingua si finisce con l'affrontarle tutte quando già si è parlato di articoli e di verbi (se nella fase iniziale capita di incontrare qualche preposizione articolata la si spiega *en passant*). La domanda che ci si pone è la seguente: è possibile seguire l'orientamento di un descrittore pur avendo acquisito la lingua *al di sotto* delle capacità previste dal livello? Mi sembra una strada possibile lavorando su un descrittore a partire dalle capacità linguistiche che hanno gli apprendenti (all'inizio di un corso molto limitate) e, quando se ne acquisiscono di nuove, tornare a lavorare sullo stesso descrittore, anche più volte (Figura 1). La capacità richiesta dal descrittore risulterebbe gradualmente "amplificata" dall'aggiunta di nuove acquisizioni linguistiche, che peraltro consentirebbero di padroneggiare in modo più efficace le competenze raggiunte. Tra le altre, anche le competenze morfosintattiche verrebbero introdotte gradualmente, pur procedendo su piani diversi, sempre restando nell'ambito della capacità proposta dal descrittore. Se ci riferiamo al livello A1, l'apprendente che raggiunge la capacità nel descrittore ridotta ai minimi termini (siamo nello stadio iniziale) comunque verrebbe classificato come A1 (dato che nel QCER non c'è un livello più basso), oppure, in base a una suddivisione più recente di questo livello, al livello Pre A1 (ECIL2,

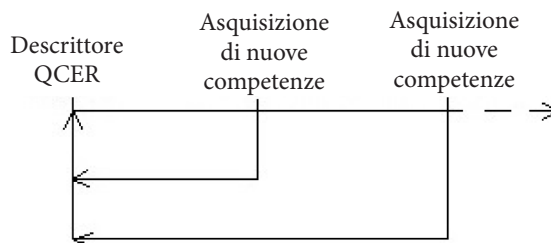


Fig. 1. Uso ricorsivo di alcuni descrittori del QCER

p. 10). Lo scopo del procedimento proposto non è però quello di raggiungere il livello, ma quello di utilizzare gli orientamenti del QCER in modo *ricorsivo* nella costruzione di un percorso didattico che permetta di raggiungerlo *gradualmente*.

Nel caso delle preposizioni il docente potrebbe iniziare ad introdurre quelle semplici, indicando quindi i casi in cui l'articolo si omette (nomi propri, nomi di città ecc.). Gli studenti adulti, soprattutto ai livelli più bassi, hanno bisogno di generalizzazioni: ricorrere ai complementi può però essere fuorviante, come giustamente osserva Vittorio Coletti, dal momento che più preposizioni possono essere rette dallo stesso complemento o una preposizione essere retta da più complementi (Coletti 2015, p. 124). Per quanto fallaci siano i complementi, in qualche caso comunque tornano utili per generalizzare, anche se in modo parziale: nella frase "*ho un portachiavi di plastica*" allo studente occorrerà spiegare che quando *di* introduce materia l'articolo non si usa. Poi andrà specificato che *di* introduce anche provenienza ("*sono di Roma*") e non usa l'articolo davanti a un nome di città, ma che indica anche specificazione ("*il libro di matematica*", "*l'orologio di Mario*"), infine che in questi casi in generale non si usa l'articolo. Se poi capitano casi che contravvengono a quanto detto, ai livelli più bassi del QCER si cercherà per quanto possibile di evitarli, o quanto meno di mostrare agli studenti che la lingua non è un concetto matematico e si adatta, in una molteplicità di strutture diverse, ai bisogni della comunicazione. Dai testi di grammatica il docente può "estrarre" i contenuti ritenuti funzionali allo scopo che si propone, o piegarli alle esigenze che l'insegnamento richiede⁶.

Anche con una quantità limitata di informazioni può essere possibile riferirsi ai descrittori del QCER. Se torniamo al descrittore citato in precedenza, "presentare se stesso" *senza* usare le preposizioni articolate, su scala ridotta, è sempre possibile. Non si tratta semplicemente di ridurre il descrittore a esercizio didattico, ma di servirsene per far acquisire gradualmente la capacità che richiede. Sul piano didattico è il docente a progettare le attività che ritiene utili per apprendere le preposizioni semplici, servendosi anche di "espedienti" per consentire agli studenti di abituarti in modo più rapido al loro uso: così, nel caso della preposizione *in*, si potrà per esempio evidenziare che spesso essa segue il verbo *andare* con i mezzi di trasporto senza l'articolo ("*andare in taxi*", "*andare in aereo*" ecc.). Non significa fornire regole, ma solo un orientamento generale: d'altra parte, in fase iniziale, non si possono coprire molti casi, per cui dire che *in* è seguita dal nome di un paese senza articolo può essere utile a un livello basso di apprendimento ("*vivo in Italia*"), salvo poi essere smentito a un livello più avanzato ("*vivo nell'Italia centrale*").

In un secondo momento, quando gli studenti acquisteranno la capacità di usare anche le preposizioni articolate, tornare a "presentare se stessi" sarà possibile a un livello più avanzato, usando forme morfosintattiche più complesse ed estendendo la quantità di informazioni che è possibile comunicare. Molti altri descrittori del QCER si prestano allo stesso procedimento che, dal punto di vista della grammatica, si può ovviamente ampliare verso altri argomenti ritenuti ostici dagli studenti (i tempi verbali, ad esempio). Questo

⁶ "La grammatica che gli insegnanti devono *conoscere* non è la stessa che devono *insegnare* agli allievi" (Graffi 2015, p. 209).

approccio comunque è funzionale alle esigenze di studenti stranieri che non vivono in Italia o hanno una frequentazione con l'italiano saltuaria, come è in genere il caso degli studenti lituani. Diverso è il caso di chi, vivendo in Italia, è "costretto" ad entrare subito in contatto con la lingua in modo diretto e continuo. Distinto è anche il caso, come è ovvio, dell'apprendimento linguistico in "immersione". Anche in questi casi, comunque, forse è possibile "forzare" gli studenti all'uso graduale di alcune strutture linguistiche, se non altro per stimolare una conoscenza più profonda dei meccanismi della lingua.

Conclusioni

L'impiego delle grammatiche moderne, come si è visto, non è consigliabile agli apprendenti dei livelli più bassi del QCER, mentre i docenti troveranno indispensabile servirsene per estrarre le informazioni ritenute necessarie all'insegnamento della lingua. Il tema delle preposizioni, insieme all'uso degli articoli, è uno dei più complessi della lingua italiana e sfugge spesso alle generalizzazioni, comunque necessarie per chi inizia a studiare una lingua. Dai concetti della grammatica il docente può comunque ricavare altre forme di generalizzazione, che non coprono tutti i casi ma che sono efficaci nel descrivere gli aspetti della lingua a un certo livello. Servirsi dei descrittori del QCER in modo ricorsivo può essere utile per l'apprendimento graduale della lingua, in particolare nel caso delle preposizioni e degli articoli, la cui evoluzione storica è legata spesso a questioni di stile e al lungo dibattito tra linguisti e filologi a partire dall'epoca rinascimentale.

Bibliografia

- BEMBO, P., 1525 (ed. 1982). *Prose della volgar lingua*. Torino: Einaudi (CD-ROM).
- CORTICELLI, S., 1745 (ed. 1802). *Regole ed osservazioni della lingua toscana*. Bassano: Remondiniana.
- DE MAURO, T., 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etas Libri.
- COLETTI, V., 2015. *Grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: il Mulino.
- ECIL2 – ENTI CERTIFICATORI DELL'ITALIANO L2, 2015. *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*. Disponibilità: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf> (accessibilità il 26-04-2016).
- FAGARD, B., 2010. *Espace et grammaticalisation – L'évolution sémantique des prépositions dans les langues romanes*. Sarrebruck: EUE – Editions Universitaires Européennes, 442-2010.
- FORNACIARI, R., 1879 (ed. 1882). *Grammatica italiana dell'uso moderno*. Firenze: Sansoni.
- GHERARDINI, G., 1843. *Lessigrafia italiana*. Milano: Bianchi.
- GRAFFI, G., 2015. *Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica*. In: M. E. FAVILLA, E. NUZZO, (ed.). *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*. Bologna: AItLA.
- GIGLI, G., 1721. *Regole per la toscana favella*. Roma: Roffi.
- PARIA, G., 1844. *Grammatica della lingua italiana*. Torino: Marietti.
- PERGAMINI, G., 1626. *Trattato della lingua*. Venezia: Ciotti.
- QCRLAIV – CONSIGLIO D'EUROPA, 2002. *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.

- SENSINI, M., 1997. *La grammatica della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
SERIANNI, L., 1997. *Italiano*. Milano: Garzanti.
SOAVE, F., 1771 (ed. 1802). *Grammatica ragionata della lingua italiana*. Venezia: Santini.
TEKAVČIĆ, P., 1972. *Grammatica storica dell'italiano. Vol. II: Morfosintassi*. Bologna: il Mulino.

Luca Pavan

Vilniaus universitetas, Lietuva

Moksliniai interesai: leksika, italų kalbos gramatika, toponimų semantika, kalbų didaktika

PRIELINKSNIAI IR ARTIKELIAI ITALŲ KALBOJE: SUNKUMAI IR STRATEGIJOS MOKANTIS KALBOS ŽEMIAUSIUOSE BENDRŪJŲ EUROPOS KALBŲ METMENŲ (BEKM) LYGIUOSE

Santrauka

Šis straipsnis aptaria prielinksnių naudojimo problemą, kuri dažnai yra didelė kliūtis užsienio studentams mokantis italų kalbos. Prielinksnių vartojimas italų kalboje yra sudėtingas dėl daugelio faktorių, vienas kurių – artikeliai, sąlygojantys prielinksnius su artikeliais. Šis klausimas susijęs su daugeliu gramatinių aspektų, kuriuos suvokti patiems studentams yra sunku. Dėl šių niuansų Bendrųjų Europos kalbų metmenų (BEKM) A1 lygio studentams dažnai yra sudėtinga naudoti prielinksnius su artikeliais arba be artikielių. Su dar didesniais sunkumais susiduria studentai, kurių gimtoji kalba nėra kilusi iš romanų kalbų, kaip lietuvių kalba, kurioje artikeliai nenaudojami. Šiame straipsnyje apžvelgiama prielinksnių evoliucija, lyginant įvairiose istorinėse italų kalbos gramatikos knygose aptartas teorijas. Taip pat yra siūlomos kai kurios kalbos mokymo strategijos, kurias L2 dėstytojai gali naudoti mokant šią temą. Viena tokių strategijų galėtų būti deskriptorių, numatytų BEKM, naudojimas grįžtamuju būdu: pradžioje besimokančiojo gebėjimai, aprašyti BEKM, palaipsniui tobulinami, pradėdant nuo ribotų gramatikos žinių. Dėstytojas gali apibendrinti gramatikos taisykles ir taip ugdyti studento gebėjimus, numatytus BEKM. Aukštesniame kalbos mokėjimo lygyje, prieš grįžtant prie to paties deskriptoriaus, šios taisyklės turi būti atnaujinamos gramatikos išimtimis. Labai dažnai prielinksnių ir artikielių naudojimas logiškai nėra paaiškinamas. Iš tiesų, prielinksnių evoliucija ir jų naudojimas kartu su artkeliais rodo, kad daugelis italų kalbos modifikacijų kilę iš stilistinių požiūrių. Nuo Renesanso laikų italų kalbos vystymasis yra susijęs su literatūra, todėl daug gramatikos taisyklių pakeitimų yra diskusijų tarp filologų ir kalbininkų dėl kalbos stiliaus pasekmė.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: Italų kalbos gramatika, Italų literatūra, Italų kalbos didaktika.

Luca Pavan

Vilnius University, Lithuania

Research interests: lexicology, grammar of the Italian language, toponymy, didactics of the Italian language

PREPOSITIONS AND ARTICLES IN ITALIAN: CHALLENGES AND STRATEGIES IN LANGUAGE LEARNING AT THE LOWEST LEVELS OF THE CEFR

Summary

This article refers to an issue of prepositions as one of the big obstacles in learning the Italian language by foreign students. The use of prepositions in the Italian language is complicated by a number of factors, one of which is the presence of articles resulting in the articulated prepositions.

There are many grammatical aspects affecting this issue, which are not easily managed by the students themselves. L2 students at the A1 level of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) often have difficulties in using prepositions with or without articles. In particular, such difficulties are faced by students whose native language does not come from the Romance languages, as in the case of Lithuanian language, which does not have articles. The study analyses the evolution of some prepositions comparing the theories explained in various historical grammar books. Further, some ways of language learning are proposed in order to provide the L2 teachers some suggestions while teaching this topic. One of such ways could be a possibility to use several descriptors foreseen in the CEFR in a recursive manner: at the beginning, one learner's capacity, described in the CEFR, can be gradually improved starting from a limited knowledge of grammar. A teacher can generalize some set of grammar rules and develop a student's ability as foreseen in the CEFR's descriptors. At a higher language learning level, these rules should be updated with grammar exceptions before returning again to the same descriptor.

Very often the use of prepositions and articles misses a logical background. In fact, the historical evolution of prepositions and their use with articles show that many Italian language modifications derive from a stylistic point of view. Already since the Renaissance time, development of the Italian language has been strictly connected to literature, therefore many changes of grammar rules are often the result of a discussion by philologists and linguists about the style of language.

KEY WORDS: Italian grammar, Italian literature, didactics of the Italian language.

Įteikta 2016 metų liepos 7 d.