

# SVILUPPARE LA COMPETENZA LESSICALE E FRASEOLOGICA TRAMITE I TASK. UN CONTRIBUTO ALLO SVILUPPO DI MATERIALE DIDATTICO PER L'ITALIANO L2/LS

Katrin Schmiderer<sup>1</sup>, Lorenzo Zanas<sup>2</sup>, Christine Konecny<sup>3</sup>, Erica Autelli<sup>4</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo di materiale didattico per l'apprendimento di lingue seconde/straniere negli ultimi anni ha acquisito importanza nella ricerca linguistica come settore che comprende lo studio di principi e procedimenti per l'elaborazione, l'implementazione, la valutazione e l'analisi degli strumenti d'insegnamento (cfr. Tomlinson, 2012: 144). Non più confinata nel novero delle esperienze pratiche, estemporanee e non ripetibili del singolo docente, la progettazione dei materiali didattici diventa una fase collegata ai modelli teorici, ai piani di studio e agli obiettivi formativi discussi nell'ambito della linguistica educativa. Questo cambiamento di paradigma si inserisce all'interno di un percorso che, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, ha gradualmente messo in contatto i risultati degli studi sull'acquisizione linguistica con la glottodidattica (sui rapporti fra le due discipline cfr. Balboni, 2008). Tale interazione non è rimasta limitata a questi due campi d'indagine, ma si è aperta nel corso degli anni anche ad altri settori di ricerca come la psicolinguistica e le neuroscienze nonché la linguistica dei *corpora*, in un dialogo a più voci, favorito senz'altro anche dalla portata delle innovazioni tecnologiche che ha interessato la dimensione educativa in chiave dapprima multimediale e recentemente anche multimodale (cfr. Jewitt, 2006; 2014).

In linea con il quadro appena descritto, nel presente contributo verranno presentate la genesi e le caratteristiche di materiali fraseodidattici rivolti ad apprendenti di italiano L2/LS, concepiti all'interno di un progetto multidisciplinare, frutto della collaborazione tra l'Università di Innsbruck e l'Eurac Research di Bolzano. Fra il 2013 e il 2016 l'Istituto di Romanistica dell'ateneo austriaco e l'Istituto di linguistica applicata del centro di ricerca altoatesino hanno infatti raccolto e analizzato testi di apprendenti con lo scopo di poter descrivere quali combinazioni di parole usino gli studenti altoatesini di lingua tedesca quando scrivono in italiano e con quale grado di correttezza. La cooperazione fra i due enti ha dato vita al progetto *LeKo – Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext* ('LeKo – Combinazioni lessicali e linguaggio tipizzato in contesto plurilingue')<sup>5</sup>, il cui acronimo tedesco racchiude primariamente termini quali *lessema* [*Lexem*] e *combinazioni lessicali* [*lexikalische Kombinationen*], ma a cui possono essere assegnati anche termini e concetti affini come *lessico*, *lessicologia*, *contesto*, *corpus*, *linguistica dei corpora*, *collocazione* e *costruzione*. Caratteristica del progetto è quella di aver coniugato l'ambito di ricerca

<sup>1</sup> Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik.

<sup>2</sup> Eurac Research, Istituto di linguistica applicata.

<sup>3</sup> Universität Innsbruck, Institut für Romanistik.

<sup>4</sup> Universität Innsbruck, Institut für Romanistik und Institut für Translationswissenschaft.

<sup>5</sup> Finanziamento erogato dalla Ripartizione Diritto allo studio, università e ricerca scientifica, Legge provinciale 13 dicembre 2006, n. 14 "Ricerca e innovazione".

fraseologico con i metodi e le risorse della linguistica dei *corpora*, con l'obiettivo di produrre due *output* principali: (1) un *corpus* annotato di fraseologismi/frasemi<sup>6</sup> in italiano L2/LS (concluso nel 2016) e (2) dei materiali fraseodidattici, in parte basati sui risultati dell'analisi del *corpus* di apprendimento e realizzati in cooperazione con un gruppo di ricerca del *Modello della Didattica delle Lingue straniere* (IMoF) dell'Università di Innsbruck. Il presente contributo si focalizzerà sul secondo dei due *output*, illustrandone innanzitutto le basi teoriche (cfr. par. 2-4) e successivamente alcuni esempi concreti dei materiali in corso di elaborazione (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa; par. 5).

## 2. IL PROGETTO LEKO

Per comprendere meglio quanto verrà descritto è necessario ripercorrere le fasi principali del progetto LeKo, descrivendo brevemente il modello teorico-fraseologico di partenza, le procedure di creazione del *learner corpus* e i risultati più significativi estratti dalle analisi dei testi (cfr. par. 4).

L'obiettivo primario di LeKo è stato quello di analizzare l'uso dei fraseologismi italiani da parte di un campione di studenti di L1 tedesca. I dati linguistici presi in analisi provengono da un repertorio testuale raccolto da Eurac Research nel corso del progetto Kolipsi (cfr. Abel, Vettori, Wisniewski, 2012), indagine rivolta a studenti del quarto anno della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana e tedesca, ai quali era stato richiesto di impegnarsi in due diversi compiti scritti, uno di natura argomentativa e l'altro di natura narrativa (cfr. Konecny *et al.*, 2018: 117).

Da questo *corpus* sono state estratte 288 produzioni scritte in italiano L2/LS, di 144 studenti altoatesini di L1 tedesca, per un totale di 54.651 *token*. I fenomeni osservati e annotati all'interno dei testi sono riconducibili a una definizione ampia di fraseologia e sono stati rintracciati e annotati seguendo la classificazione funzionale di Burger (2003: 36s.). L'adesione a questo modello ha portato alla suddivisione dei fraseologismi in tre classi principali denominate come segue: (1) frasemi referenziali, (2) frasemi comunicativi e (3) frasemi strutturali. In aggiunta, all'interno di queste tre macro-categorie il gruppo di ricerca ha incluso delle sotto-classi (cfr. Zanasi *et al.*, 2015: 173s.; Konecny *et al.*, 2016: 536-539; Konecny *et al.*, 2018: 118-120). Fra queste ultime, le più rilevanti – sia nei testi del *corpus* di apprendimento (in quanto usate più frequentemente dagli studenti) sia in chiave didattica (cfr. Ettinger, 2013: 13; 15s.; 19ss.) – sono (a) le collocazioni lessicali, facenti parte a loro volta dei frasemi referenziali (es. *il sole splende, lanciare uno sguardo a qcn.*), e (b) le formule di *routine* ossia specifici frasemi comunicativi legati alla situazione comunicativa e al tipo di testo (es. *che figata!, grazie in anticipo*) e, in misura minore, altri frasemi comunicativi *non* legati alla situazione comunicativa (es. *per farla breve, se devo essere sincero/-a*). Le espressioni idiomatiche, anch'esse una sotto-classe dei frasemi referenziali, risultano essere meno rilevanti: da una parte si trovano poche occorrenze nel *learner corpus*, dall'altra è stato argomentato già più volte (anche in diversi studi fraseodidattici, cfr. per es. Ettinger, 2013: 17s.) che questa classe, ad eccezione di alcune combinazioni molto frequenti (es. *dare una mano a qcn., prendere in giro qcn.*), ha solitamente un ruolo trascurabile nell'uso attivo di apprendenti L2/LS, soprattutto ai primi livelli di competenza.

Da un punto di vista tecnico, l'annotazione dei 288 testi che costituiscono il *corpus* LeKo è avvenuta in parte automaticamente usando Treetagger (cfr. Schmid, 1994) e in parte manualmente tramite il software MMAX2 (cfr. Müller, Strube, 2006) che permette

<sup>6</sup> Il termine *frasema*, che rappresenta un calco dall'ingl. *phrase* e dal ted. *Phrasem*, è usato in questo contributo come sinonimo di *fraseologismo*.

un'annotazione a più livelli. Per l'interrogazione del *corpus* e per la visualizzazione dei dati viene usata la piattaforma ANNIS (cfr. Zeldes *et al.*, 2009). Lo schema di annotazione soggiacente al *corpus* è articolato in quattro fasi:

1. identificazione delle unità fraseologiche secondo le macro-categorie precedentemente illustrate (frasemi referenziali, comunicativi e strutturali);
2. annotazione della struttura del frasema, ossia delle categorie grammaticali a cui appartengono i singoli elementi (nome – verbo, verbo – preposizione – nome, nome – aggettivo, ecc.) e, qualora rilevanti, delle funzioni sintattiche di singole parti (nome [soggetto] – verbo, verbo [oggetto diretto] – nome, ecc.);
3. annotazione di eventuali deviazioni dai *target* fraseologici della lingua di arrivo, sia a livello formale che semantico (per dettagli si veda Konecny *et al.*, 2018: 120-122), con possibile segnalazione di fenomeni di *transfer* da altre lingue;
4. eventuale trascrizione di una *target hypothesis* (TH) o 'forma bersaglio' (es. *\*ho guardato nell'internet* → TH: *ho guardato su/in internet*, *\*lasciami sapere* → TH: *fammi sapere*; cfr. Konecny *et al.*, 2018: 117s.; 122-124).

Infine i testi sono corredati da alcuni metadati del singolo studente (livello del QCER, L1, L2, sesso, tipo di scuola, area geografica di provenienza; per dettagli si veda Abel, Vettori, Wisniewski, 2012).

### 3. IL MATERIALE DIDATTICO BASATO SUI *TASK*

La sintesi degli obiettivi generali del progetto LeKo e il *corpus* descritto nel paragrafo precedente ci portano al principale oggetto di questo articolo: la realizzazione di materiale fraseodidattico, inserito nello sfondo teorico della didattica basata sui *task* e delle analisi del *corpus* di apprendimento.

In primo luogo, il materiale è mirato allo sviluppo della competenza fraseologica di apprendenti adolescenti e allo sviluppo della loro abilità di elaborare frasemi come unità olistiche. Tuttavia, come provato da un numero crescente di ricerche (cfr. Boers, Lindstromberg, 2012: 88), questa competenza è interconnessa con il livello linguistico degli apprendenti in generale. I dati emersi in Boers *et al.* (2006) e Stengers *et al.* (2011), ad esempio, indicano una significativa correlazione positiva tra il possesso di un'alta competenza fraseologica e la fluenza nello scritto e nel parlato nel campione di apprendenti osservato.

Oltre alla ricerca sull'utilità delle competenze fraseologiche sono stati condotti vari studi per misurare l'efficacia di diversi approcci orientati allo sviluppo di tale competenza (cfr. Boers, Webb, 2018). Considerata la varietà di metodi e strumenti applicati in questi studi e la scarsità di analisi a lungo termine è difficile trarre conclusioni definitive sui singoli approcci. Tuttavia, si possono rilevare alcune tendenze nell'acquisizione fraseologica di cui occorre tener conto nell'elaborazione di materiale didattico e che per questo motivo verranno presentate brevemente in quanto segue:

Uno dei principali fattori che influisce sull'acquisizione della competenza fraseologica sembra essere la frequenza di un *item* nell'*input*. L'*uptake* di fraseologismi, come anche di parole singole, è un processo incrementale che richiede molteplici confronti con l'*item* in questione. In altri termini, maggiore è il numero di volte in cui l'apprendente è esposto a una sequenza (anche nel materiale didattico fornito), maggiore è la probabilità che egli possa riconoscere o riprodurre la sequenza.

Si presume spesso che, oltre alla mera ricorrenza degli *item*, sia in particolare l'attività di sensibilizzazione e riflessione metalinguistica (*awareness raising*) a costituire un mezzo opportuno per accelerare l'acquisizione e migliorare l'*uptake* di sequenze formulaiche. Tuttavia, negli studi raccolti da Boers e Lindstromberg (2012) vi è scarsa dimostrazione che il solo fatto di richiamare l'attenzione su unità fraseologiche porti a migliori risultati di acquisizione. Altri fattori, come la realizzazione di esercizi orientati sul lessico o anche la prospettiva di dover dare un esame, sembrano rivelarsi invece più efficaci.

Ulteriori aspetti particolarmente rilevanti per lo sviluppo di materiale fraseodidattico vertono intorno alla scelta dei tipi di attività usate. A questo proposito, Boers *et al.* (2014), ad esempio, hanno riscontrato un rischio di interferenza nello svolgimento di attività di abbinamento quando gli apprendenti usano combinazioni scorrette. Inoltre, gli autori pongono una domanda fondamentale, ossia in che modo attività di abbinamento, che presentano parti spaiate di fraseologismi, o altri tipi di esercizi strutturali possano contribuire allo sviluppo della competenza fraseologica degli apprendenti, se l'obiettivo finale dell'acquisizione dovrebbe consistere nell'elaborazione di unità olistiche (cfr. Gathbonten, Segalowitz, 2005; Boers, Lindstromberg, 2012: 102).

Negli ultimi anni anche i sostenitori della fraseodidattica tedescofona sottolineano la necessità di attività e materiali didattici che non contengano esclusivamente esercizi meccanici per allenare la forma e il significato di unità fraseologiche, ma che rispecchino approcci più integrati, basati sul lavoro testuale (cfr. Lorenz-Bourjot, Lüger, 2001; Ettinger, 2019: 100) e orientati all'azione (cfr. Hallsteinsdóttir, 2011; Chrissou, 2012: 67; 2018: 122). Questi ultimi costituiscono, almeno dagli anni '80, dei principi portanti della glottodidattica (questo vale anche per la didattica basata sui *task*, che rappresenta il fondamento teorico del materiale presentato in questo contributo), ma sono stati sinora utilizzati in misura minore nell'insegnamento dei fraseologismi.

Per comprendere meglio i motivi della scelta della didattica basata sui *task* per il materiale didattico di LeKo, verranno di seguito illustrati i suoi principi fondamentali:

L'elemento centrale dell'approccio è il *task* stesso. Si tratta di un'attività comunicativa che invita gli alunni a sfruttare le proprie risorse linguistiche a disposizione nella loro interlingua per raggiungere un obiettivo concreto e rilevante anche fuori dalla classe (cfr. Ferrari, Nuzzo, 2011: 286). A titolo esemplificativo ed estraendo alcuni degli obiettivi globali delle lezioni del materiale didattico di LeKo (cfr. par. 5), un *task* può consistere in varie azioni da compiere nel paese d'arrivo: nel trovare un appartamento, nell'informarsi sugli usi e costumi, nell'organizzare una festa con i coinquilini, nello scegliere e comprare un regalo per un amico, nel risolvere un problema di convivenza, nell'organizzare un fine settimana fuori città, ecc.

Partendo da un compito comunicativo piuttosto che da un aspetto strutturale della L2 (come sarebbe il caso di un'unità fraseologica), si ribaltano la tripartizione "presentazione – pratica – produzione" (cfr. Byrne, 1986) diffusa nell'ambito della glottodidattica da decenni e la suddivisione in tre fasi della fraseodidattica, denominata anche «phraseodidaktischer Dreischritt» (Kühn, 1992: 177). Di conseguenza l'attenzione è primariamente posta sulla fluenza e sull'efficacia comunicativa degli alunni anziché sull'accuratezza (cfr. Ellis, 2003; Nunan, 2004). Mentre vi è consenso generale sul fatto che la lingua stessa costituisca «uno strumento funzionale alla comunicazione» (Cortés Velásquez, Nuzzo, 2018: 20), nell'approccio basato sui *task* la focalizzazione su aspetti formali, grammaticali o lessicali (come nel caso del materiale di LeKo) continua ad essere fonte di considerevoli controversie. Le proposte vanno da interpretazioni che considerano inutile qualsiasi tipo di focalizzazione sulla forma (cfr. Krashen, 1981; 1982), a posizioni secondo le quali quest'ultima dovrebbe avvenire solo in modo reattivo tramite *feedback* correttivo nel corso del *task* (cfr. Long, 2015), fino a proposte che prevedono anche una

fase di riflessione dedicata al focus sulla forma dopo lo svolgimento del *task* (cfr. Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007).

Quest'ultima posizione è quella assunta nell'elaborazione del materiale fraseodidattico di LeKo. Essa presuppone che gli apprendenti, nel corso dei *task* proposti, siano automaticamente portati a focalizzare l'attenzione su aspetti fraseologici e che per esempio possano chiedersi come si dica “*not far from*” (*a pochi passi da, nei pressi di*, ecc.) in italiano o se ci siano altre espressioni idiomatiche per dire ‘trovarsi nei guai’. La riflessione inizia con il *task* e viene ripresa per esercitare la competenza fraseologica. Poiché le strutture linguistiche messe a fuoco sono quelle che gli apprendenti avranno già usato durante lo svolgimento del *task*, si suppone che essi, giunti al momento della focalizzazione sulla lingua, siano pronti dal punto di vista dello sviluppo della loro interlingua.

Un modello che permette tale svolgimento è il *task cycle* (Willis, Willis, 2007) composto dal *pre-task*, dal ciclo del *task*, a volte anche chiamato *during-task*, e dalla focalizzazione sulla lingua (*post-task*). Esso verrà illustrato ed esemplificato in seguito:

- Nella fase preparatoria (*pre-task*) si presenta l'obiettivo principale del compito accompagnato dalle relative consegne. A seconda del *task* si richiamano anche strutture lessicali come unità fraseologiche utili allo svolgimento dei corrispondenti obiettivi comunicativi (cfr. Ferrari, Nuzzo, 2011: 286-287). Inoltre, in alcuni casi si propongono modelli di *input* orale o scritto (cfr. Means, 2008: 42), motivo che spinge alcuni autori a delineare la didattica basata sui *task* come un metodo che, oltre all'*output* richiesto, permette anche una profonda esposizione a un *input* autentico, orale e scritto (cfr. Means, 2008; Long, 2015; 2016).
- Segue il ciclo del *task* vero e proprio nel quale gli apprendenti svolgono il compito a coppie o in piccoli gruppi per raggiungere l'obiettivo extralinguistico, mentre l'insegnante ha il ruolo di sostenitore e supervisore. Al termine di questa fase si prevede un eventuale resoconto, ovvero una riflessione in cui gli apprendenti stessi riferiscono agli altri gruppi sul lavoro svolto.
- Nella fase successiva si richiama l'attenzione sugli elementi linguistici funzionali per la realizzazione di un particolare compito. Nel caso del materiale didattico di LeKo si tratta primariamente di unità fraseologiche rilevanti per i *task* (cfr. par. 4) e viene proposta una serie di attività, guidate e libere, che prendono in considerazione i processi di acquisizione sopra esposti e che possono essere adattate dagli insegnanti a seconda delle necessità individuate durante il *task*.
- Dopo il *focus* linguistico si può passare alla ricontestualizzazione del *task*, fase in cui gli alunni hanno la possibilità di riprovare a realizzare il *task* in un contesto comunicativo simile a quello del ciclo del *task* stesso. Infatti, anche l'uso di strumenti tecnologici quali e-mail, audio e videoregistrazioni, piattaforme per la condivisione di video e foto, blog, ecc. nelle varie attività permette di aumentare le occasioni e i contesti di utilizzo della lingua nel quadro dei *task*. Gli apprendenti fanno per esempio una ricerca su Internet, leggono e analizzano diversi testi tratti da pagine *web* e *blog* o ascoltano *podcast* per prendere decisioni, mandano un messaggio vocale per informare qualcuno delle decisioni che hanno preso, mandano messaggi scritti per invitare qualcuno, ecc. (cfr. par. 5). Inoltre, i testi autentici scelti per le singole lezioni, spesso tratti da pagine *web* e dai *social media*, rispecchiano una parte della cultura italiana odierna (cfr. Mezzadri, 2015: 370).

#### 4. IL MATERIALE DIDATTICO BASATO SUI CORPORA

Oltre al fatto di adattare l'approccio basato sui *task* alla fraseodidattica, il carattere innovativo del progetto LeKo e dei materiali didattici prodotti all'interno di esso risiede anche nell'utilizzo di dati provenienti da un *corpus* di apprendenti. I testi annotati per LeKo contengono infatti tracce di interlingua, elementi preziosi in una prospettiva didattica che si basi su produzioni di apprendenti.

Per come è stato realizzato, il *corpus* LeKo non è solamente un repertorio di dati, ma un deposito organizzato e consultabile secondo criteri stabiliti dall'utente. È il ricercatore o l'insegnante che estrae i fenomeni più interessanti unendo gli aspetti quantitativi propri del *corpus* a quelli qualitativi, selezionati da una competenza glottodidattica.

Da un punto di vista quantitativo, il procedimento di selezione dei fraseologismi del *corpus* LeKo da impiegare nel materiale didattico si è svolto in varie fasi:

1. I frasemi, siano essi usati in modo corretto o meno dagli apprendenti, dopo essere stati dapprima identificati e annotati, sono stati poi estratti dal *corpus* per *type* e ordinati in base alle tre classi principali individuate da Burger (2003; cfr. par. 2). In questa fase sono anche state raggruppate forme molto simili tra loro (es. *che peccato! / peccato!; che ne pensi tu? / che ne dici tu?*).
2. Per ognuna delle classi, i frasemi sono stati suddivisi per ambito semantico e/o per categoria o funzione. I frasemi referenziali non idiomatici, ad esempio, annoverano ambiti come "vacanze", "tempo atmosferico", "spesa e supermercato", "Internet e social media", "lavoro" e categorie come "verbi supporto". Questa ricognizione è stata determinante per la cornice narrativa del materiale didattico.
3. La lista di questi frasemi (341 in tutto) è stata passata al vaglio nel filtro di tre grandi *corpora* dell'italiano (*La Repubblica*, *PAISA* e *ITWac100m*) per verificare la frequenza di ognuno dei frasemi in *corpora* di italiano L1, a fini di controllo e metodologici. Il confronto parallelo nei tre *corpora* ha consentito infatti di appurare come le occorrenze del *corpus* LeKo ("ripulite" dagli errori, ma rimanendo pur sempre occorrenze di apprendenti) siano presenti nei *corpora* di L1 con frequenze diverse e quanto siano quindi rappresentative o meno di una lingua effettivamente usata e valida come modello per un testo d'insegnamento. I risultati di questa operazione hanno mostrato che il 75% dei frasemi è contenuto nei tre *corpora* proporzionalmente in egual misura: frasemi molto frequenti in un *corpus*, lo sono anche negli altri due; frasemi poco frequenti, sono poco frequenti in tutti e tre i *corpora*. In linea di massima sia occorrenze esigue (con una decina o poche decine di risultati) sia occorrenze medie e alte (centinaia o migliaia di risultati) sono quantitativamente paragonabili nei tre *corpora*.
4. Il distillato delle procedure appena descritte ha fornito 260 frasemi, confluiti nei materiali di apprendimento in proporzione differente a seconda delle unità didattiche. Per ognuno dei frasemi è inoltre noto il *ranking* di frequenza assoluta nei tre *corpora* di controllo, lungo una scala a sei fasce dalla posizione n° 1 alla n° 260 (ad esempio il frasma "aria condizionata" è alla 26ª posizione e dunque molto frequente, mentre il frasma "porta vantaggi" si colloca alla posizione n°167).

I frasemi estratti dal *corpus* LeKo e soggetti ai passi di "raffinamento e pulizia" qui descritti, non sono l'unica misura intrapresa per dotare i materiali didattici di una base linguistica proveniente dai *corpora*. Siccome i frasemi del *learner corpus* sono estratti da un campione abbastanza circoscritto e già a priori limitato dal punto di vista lessicale a determinati *frames* e ambiti semantici, è stato deciso di sfruttare anche le potenzialità del

software *Sketch Engine* (cfr. Kilgarriff *et al.*, 2004; 2014)<sup>7</sup>, tramite cui è stato consultato il *corpus Italian Web 2016 (itTenTen16)*, contenente più di 4,9 milioni di parole. Un vantaggio di questo software è di fornire fra l'altro, con opportuna ricerca o *query*, i cosiddetti *word sketches* di un dato termine di ricerca, ovvero «a one-page summary of a word's grammatical and collocational behaviour» (Kilgarriff *et al.*, 2014: 9). Questi “riassunti” contengono vari elenchi di parole, ordinati secondo *pattern* grammaticali (tenenti conto sia delle categorie grammaticali sia, in parte, delle funzioni sintattiche), che si combinano con il termine in questione. Nei *word sketches* vengono indicati sia le frequenze assolute delle rispettive combinazioni sia il loro grado di tipicità o *mutual expectancy* (espresso dal cosiddetto *logDice association score*<sup>8</sup>; cfr. Rychlý, 2008); quest'ultimo costituisce al tempo stesso il criterio secondo cui sono ordinati i collocatori all'interno dei singoli *pattern* grammaticali dei *word sketches*, in modo da permettere all'utente di poter identificare a prima vista i collocatori più significativi.

Prima di poter effettuare dei *word sketches*, è stato scelto, per ogni unità didattica, un determinato numero di cosiddetti “lessemi di base” sostantivali (15 al massimo per ogni unità), per i quali sono stati controllati i *word sketches*. A titolo di esempio, la Tavola 1 mostra in ordine alfabetico i 14 sostantivi di base selezionati per la Lezione 1 “Cercasi casa” (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa):

Tavola 1. *Sostantivi di base della Lezione 1*

Lezione 1 “Cercasi casa” – sostantivi di base		
1. affitto	6. casa	11. padrone
2. alloggio	7. condominio	12. proprietario
3. appartamento	8. costo	13. stanza
4. bolletta	9. inquilino	14. zona
5. camera	10. locatore	

Come risulta dall'elenco riportato, i sostantivi rientrano tutti nello stesso *frame* extralinguistico previsto dal contenuto della rispettiva unità didattica (“affittare un appartamento o una casa”). Alcuni termini sono connessi tra loro anche a livello semantico, ad esempio attraverso una relazione di quasi-sinonimia (es. *camera* / *stanza*, *locatore* / *padrone* / *proprietario*) o di iperonimia/iponimia (es. *appartamento* / *stanza*); i lessemi in questione hanno spesso un profilo combinatorio simile, ovvero si combinano in parte con gli stessi collocatori (es. *appartamento* / *camera* / *stanza* in *mansarda* o *mansardato/-a*), proprietà che può rivelarsi utile per la compilazione di specifici *task* dai quali è possibile evincere la “flessibilità” di alcune combinazioni, soprattutto di quelle classificabili in senso lato come collocazioni lessicali.

All'interno dei *word sketches*, per ogni lessema di base sono stati individuati e marcati in verde i collocatori ritenuti potenzialmente rilevanti per le unità didattiche, escludendo o correggendo occorrenze che presentano errori e tralasciando combinazioni del tutto libere (tranne alcune molto frequenti); inoltre, sono stati contrassegnati in giallo altri possibili sostantivi di base ed è stato valutato se aggiungere anche parte di questi ultimi ai lessemi di base (cfr. Tavola 2).

<sup>7</sup> Cfr. <https://www.sketchengine.eu/>.

<sup>8</sup> Cfr. <https://www.sketchengine.eu/guide/>.

Tavola 2. *Selezione di word sketches per quattro sostantivi di base della Lezione 1*

verbs with "appartamento" as object			modifiers of "camera"		
		20.03			23.76
<b>affittare</b>	6,729	10.69	<b>matrimoniale</b>	56,038	12.34
<b>affittasi appartamento</b>			<b>camera matrimoniale</b>		
<b>affittare   affittire</b>	5,091	10.43	<b>doppio</b>	29,169	10.50
<b>arredare</b>	5,843	10.28	<b>in camera doppia</b>		
<b>appartamento arredato</b>			<b>singolo</b>	16,290	9.25
<b>ristrutturare</b>	4,581	10.02	<b>camera singola</b>		
<b>appartamento ristrutturato</b>			<b>spazioso</b>	4,786	9.18
<b>comporre</b>	5,673	8.79	<b>camere spaziose</b>		
appartamento composto da			<b>confortevole</b>	4,557	9.04
<b>vendere</b>	4,914	8.68	<b>confortevoli camere</b>		
<b>situare</b>	2,597	8.65	<b>ampio</b>	12,831	8.66
<b>appartamento situato</b>			<b>ampie camere</b>		
<b>ammobiliare</b>	1,177	8.55	<b>oscuro</b>	3,887	8.58
Residences ed <b>appartamenti ammobiliati</b>			camera oscura		
<b>proporre</b>	8,856	8.34	<b>ardente</b>	2,694	8.37
proponiamo appartamento			la camera ardente		
<b>porre</b>	6,439	8.16	<b>triplo</b>	2,433	8.22
appartamento posto al piano			<b>camera tripla</b>		
<b>ubicare</b>	1,091	8.11	<b>dotato</b>	2,199	8.11
<b>appartamento ubicato</b>			<b>camere dotate di</b>		
<b>vendesì</b>	778	7.96	<b>accogliente</b>	2,282	8.00
<b>vendesì appartamento</b>			<b>accoglienti camere</b>		

"casa" in			"condominio" and/or ...		
		1.69			6.35
<b>affitto</b>	3,704	10.19	condominio	71	8.89
<b>una casa in affitto</b>			<b>locazione</b>	110	8.53
<b>legno</b>	5,105	9.52	<b>condominio   condomino</b>	80	8.35
<b>case in legno</b>			utenza	71	7.95
<b>pietra</b>	2,111	9.23	<b>riscaldamento</b>	212	7.83
<b>case in pietra</b>			condominio e riscaldamento		
<b>campagna</b>	1,424	9.02	<b>appartamento</b>	257	7.42
<b>una casa in campagna</b>			condominio , appartamento		
<b>vendita</b>	2,163	8.52	condominio	33	7.29
<b>case in vendita</b>			<b>proprietario</b>	82	6.96
<b>costruzione</b>	595	8.22	villetta	31	6.81
<b>una casa in costruzione</b>			<b>amministratore</b>	139	6.54
<b>muratura</b>	548	7.96	condominio , l' amministratore		
una casa in muratura			<b>bolletta</b>	22	6.44
<b>stile</b>	1,095	7.94	condominio , bollette		
<b>casa in stile</b>			<b>inquilino</b>	17	6.42
<b>montagna</b>	666	7.79	<b>assemblea</b>	43	6.41
casa in montagna			spazzatura	15	6.41
<b>collina</b>	369	7.72	condominio e spazzatura		
<b>La casa in collina</b>			bilocale	25	6.38
<b>casa</b>	2,141	7.53	condominio , bilocale		
di casa in casa ,			risarcimento	22	6.24



Per quanto riguarda l'inclusione effettiva delle combinazioni contrassegnate nei materiali didattici, essa è dipesa, fra i vari fattori, dalla loro presenza nei testi autentici scelti per le unità, nonché dal formato dei singoli *task*. Benché non siano state inserite tutte, si è cercato tuttavia di includere, per quanto possibile, quelle più frequenti e/o con un alto grado di tipicità, come anche i collocatori comuni a più lessemi di base.

## 5. ESEMPI CONCRETI DEL MATERIALE DIDATTICO DI LEKO

In seguito alla presentazione dei presupposti teorici e metodologici del materiale didattico di LeKo basato sui *task* da una parte e sui *corpora* dall'altra, in questo capitolo verrà dato un quadro generale del materiale, così come anche un esempio concreto, ossia una lezione modello.

La cornice del materiale rispecchia l'approccio comunicativo attraverso argomenti che rappresentano la vita reale del *target* principale: giovani apprendenti in fase pre-universitaria<sup>9</sup>. Nel corso di otto lezioni si racconta la storia di Lena, una ragazza di 18 anni che ha imparato un po' di italiano alle superiori e va in Italia, più precisamente a Bologna, per conoscere meglio la lingua e la cultura del paese. L'apprendente che usa il materiale didattico proposto l'accompagna in questo viaggio e vive diverse esperienze insieme a Lena e ai suoi coinquilini. I ragazzi passano del tempo con gli amici, si divertono, fanno festa, vanno a un concerto e in vacanza, ma devono anche affrontare le sfide della convivenza e risolvere delle incertezze relative al loro futuro (Schmiderer *et al.*, in stampa; cfr. Tavola 3).

Tavola 3. *Il panorama delle Lezioni da 1 a 8 (Schmiderer et al., in stampa)*

Lezione 1	Lezione 2	Lezione 3	Lezione 4	Lezione 5	Lezione 6	Lezione 7	Lezione 8
Cercasi casa	Fare due chiacchiere in treno	Divertirsi da matti	Fare un regalo	Andare a un mega concerto	Sopravvivere alla convivenza	Fare una gita fuori città	Fare progetti per il futuro

Le lezioni illustrate rinviano a un livello B1<sup>10</sup> secondo il QCER (Consiglio d'Europa, 2002: 32) che nei descrittori generali<sup>11</sup> prevede le competenze seguenti:

<sup>9</sup> Con questo, il materiale didattico si rivolge a studenti degli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado e corrisponde all'età e alla formazione dei soggetti che hanno contribuito a realizzare il *corpus* analizzato.

<sup>10</sup> Tuttavia, per l'individuazione del livello del materiale didattico, sono previste delle procedure note come *standard setting* da attuare prima della pubblicazione (cfr. Consiglio d'Europa, ALTE, 2011; Hinger, 2018: 30).

<sup>11</sup> In vista della stessa competenza fraseologica che rientra nella categoria delle «competenze linguistiche» e, più specificamente, nella sotto-categoria della «competenza lessicale», il QCER (2002: 136) offre finora solo delle definizioni e suddivisioni generali in quattro gruppi, tra cui si ritrovano: 1) «formule frastiche» quali saluti, proverbi ed espressioni arcaiche, 2) «espressioni idiomatiche», 3) «strutture fisse», memorizzate e usate come un insieme e 4) «altre espressioni fisse» come locuzioni verbali, collocazioni e preposizioni fisse; nei descrittori della competenza lessicale e sociolinguistica, tuttavia, ne riprende solamente la categoria delle «espressioni idiomatiche e colloquiali» (QCER, 2002: 137; 149). Il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), invece, fornisce anche un inventario di nozioni specifiche che si avvicina alle aspettative di ciò che rappresenterebbe il vocabolario in uso da parte di apprendenti ai vari livelli (A1, A2, B1, B2) e che raggruppa gli elementi lessicali in base a categorie semantiche come «La casa e l'ambiente domestico» (*ibid.*: 32), «Relazioni con altre persone» (*ibid.*: 31) o «Routine e vita quotidiana» (*ibid.*: 33), includendo anche delle unità

È in grado di comprendere i **punti essenziali di messaggi chiari** in lingua standard su **argomenti familiari** che affronta normalmente **al lavoro, a scuola, nel tempo libero** ecc. Se la cava **in molte situazioni che si possono presentare viaggiando** in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di **descrivere esperienze, avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni**, di **esporre brevemente ragioni** e **dare spiegazioni su opinioni e progetti** (*l'originale non contiene parti in grassetto*).

Per esemplificare quanto detto nei paragrafi precedenti, in seguito verrà analizzata la prima lezione del materiale didattico che, come tutte le lezioni, è intitolata con un frasema (cfr. Tavola 3). Alla fine della Lezione 1 “Cercasi casa”, gli apprendenti devono raggiungere l’obiettivo extralinguistico di riuscire a trovare un appartamento in una città del paese d’arrivo (Bologna). Per compiere questo *task* l’alunno deve essere in grado di comprendere annunci immobiliari, esprimere le sue necessità e valutare vantaggi e svantaggi di singoli appartamenti, scrivere un’e-mail per ricevere informazioni, comprendere un messaggio audio sul cellulare e descrivere una stanza per un eventuale scambio casa. I sotto-obiettivi menzionati costituiscono allo stesso tempo la tabella di marcia o il *work-plan* (cfr. Ellis, 2003) del *task* da svolgere.

Nella prima fase di preparazione al *task* vengono fornite le istruzioni e vengono ricordati elementi lessicali fraseologici già noti (cfr. Tavola 2), sempre in linea con l’obiettivo globale del *task* e la realtà di vita dei giovani apprendenti. In questo primo esempio si tratta di fare una lista delle caratteristiche di un appartamento considerate importanti da parte degli alunni, elaborando in questo modo il vocabolario sulla base di categorie personali e soggettive. Le unità fraseologiche presentate sono innanzitutto referenziali, non o semi-idiomatiche (*alloggio nei pressi di negozi, ampio spazio comune, camera arredata, stanza con aria condizionata*, ecc.), in altre lezioni anche idiomatiche (*valere la pena, non vedere l’ora*, ecc.) ma sempre rilevanti per le successive attività di comprensione e produzione. Inoltre, nell’esempio riportato alla pagina seguente (Tavola 4) si richiamano conoscenze culturali su *realia* o concetti possibilmente sconosciuti agli apprendenti, come potrebbe essere il caso delle “bollette”.

Successivamente gli apprendenti leggono annunci tratti da pagine *web* e devono realizzare un’attività di abbinamento mirata alla comprensione globale e analitica. Gli *item* dell’attività (le affermazioni 0-7, cfr. Tavola 5) riprendono in gran parte le unità fraseologiche della fase introduttiva parafrasando le strutture usate nei testi autentici. Questi ultimi, all’interno della lezione fungono da importante fonte di *input* e di esposizione a un ricco materiale linguistico-fraseologico e da modelli autentici di contesti d’uso (spesso assenti in manuali che presentano principalmente *input* semplificato). La grande quantità di unità fraseologiche presentata nel corso del *task* sia nei testi autentici scritti sia in altre attività e in testi orali non potrebbe essere trattata in modo esplicito tramite un approccio del tipo “presentazione – pratica – produzione” o tramite esercizi puramente formali (cfr. Ettinger, 2019: 107).

fraseologiche come ad esempio *condominio ammobiliato, villetta a schiera*, ecc. nel primo ambito semantico-concettuale menzionato.

Tavola 4. *Il pre-task, Lezione 1 "Cercasi casa" (Schmiderer et al., in stampa)*

## 1. Vivere a pochi passi dal centro storico?

Lena vuole passare tre mesi a Bologna. Su Internet e sui social media si è già informata sulla città che le sembra molto bella e vivace. Ti racconta i suoi progetti e decidi di accompagnarla. Cercate una stanza in un appartamento condiviso; se possibile, vi piacerebbe coabitare con dei ragazzi italiani. Prima di fare una ricerca online fate una lista delle vostre necessità.

**× Seleziona le 10 caratteristiche più importanti di un appartamento e fa una classifica da ① a ⑩. Poi confronta i tuoi risultati con quelli di un compagno / una compagna.**


- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> alloggio a basso costo        | <input type="checkbox"/> casa nel verde                         |
| <input type="checkbox"/> alloggio nei pressi di negozi | <input type="checkbox"/> casa spaziosa                          |
| <input type="checkbox"/> ampio spazio comune           | <input type="checkbox"/> coinquilini simpatici                  |
| <input type="checkbox"/> appartamento ristrutturato    | <input type="checkbox"/> connessione Wi-Fi                      |
| <input type="checkbox"/> appartamento in mansarda      | <input type="checkbox"/> possibilità di organizzare delle feste |
| <input type="checkbox"/> balcone con vista sulla città | <input type="checkbox"/> riscaldamento centralizzato            |
| <input type="checkbox"/> camera arredata               | <input type="checkbox"/> risparmio sulle bollette 🔍             |
| <input type="checkbox"/> camera doppia o matrimoniale  | <input type="checkbox"/> stanza con aria condizionata           |
| <input type="checkbox"/> camera singola                | <input type="checkbox"/> stanza con bagno individuale           |
| <input type="checkbox"/> cani e gatti ammessi          | <input type="checkbox"/> zona servita da mezzi pubblici         |
| <input type="checkbox"/> casa con ampio terrazzo       | <input type="checkbox"/> altro: _____                           |

①		⑥	
②		⑦	
③		⑧	
④		⑨	
⑤		⑩	

Tavola 5. *Attività di comprensione (estratto degli annunci) (Schmiderer et al., in stampa)*

## 2. Trovare una stanza a Bologna

Per Lena le caratteristiche più importanti sono quelle della tabella alla prossima pagina. Sul sito Internet [www.idealista.it](http://www.idealista.it) trovate i seguenti annunci:

 **Leggi gli annunci e completa la tabella. ✕ Segna con una crocetta gli annunci che corrispondono alle affermazioni (1-7). La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio. Attenzione: a volte ci sono più possibilità.**

**Annuncio 1**  
**Doppia per ragazze in appartamento nuovissimo CON PISCINA**  
 335€/mese  
 Navile-Bolognina, Bologna  
 2 locali, 4 ragazzi, si può fumare

Da affittare dal 15 agosto, situata nel nuovo complesso residenziale P. House, in via Bigari 23, una camera doppia al costo di 335€/mese a posto letto (riscaldamento, acqua e spese condominiali incluse eccetto luce e internet). Con deposito cauzionale di 811,50€ a persona. L'appartamento è composto da cucina, zona soggiorno, due camere doppie, cabina armadio, bagno e ampio terrazzo. Dotata di parcheggio interno per auto, bici o moto, ascensore, lavatrice, asciugatrice, fornelli a induzione.

**Annuncio 2**  
**Affitto di camera luminosa in via Cino Da Pistoia, 4**  
 San Mamolo-Colli, Bologna  
 415 €/mese  
 Cauzione: 2 mesi di affitto

Grandi camere singole a partire da 290 euro in villino in mezzo al verde, con vista panoramica. Vicino alla facoltà di Ingegneria (trecento metri) e vicino al centro storico, posto bici. L'appartamento è completamente arredato e accessoriato con lavatrice, aspirapolvere, tv, Internet adsl 20 mega wireless, riscaldamento autonomo. Vicino a banca, farmacia, negozi, sala studio e biblioteca. Contratto regolare. Bus 32 - 33 - 29 - 52. libero da luglio. Solo studenti. Sono inclusi: coinquilini simpatici e anche un cane. Per info chiamatemi.  
 PS: Si cani, gatti, criceti e fumatori  
**Contatta: Giulia, tel. 3664522207**  
**giulia.colombo@yahoo.it**

adattato da: <https://www.idealista.it/immobile/7669550/>

n.	Caratteristica	Annuncio 1	Annuncio 2	Annuncio 3
0	La casa offre un posto macchina.	✕		
1	La casa si trova a pochi passi dal centro.			
2	Nell'affitto sono compresi i costi di gestione.			
3	Il condominio è stato restaurato poco tempo fa.			
4	Si richiede una caparra.			
5	La camera è ammobiliata.			
6	Gli animali sono i benvenuti.			
7	La casa è facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici.			


In seguito, durante il ciclo del *task* gli apprendenti associano gli annunci ai loro bisogni personali e scelgono un appartamento per avvicinarsi alla realizzazione del *task* autentico, poi scrivono un'e-mail ai futuri coinquilini per presentarsi e chiedere informazioni (cfr.

Tavola 6). Lo scenario della lezione, come quello di tutto il materiale didattico, promuove l'apprendimento collaborativo ossia la scrittura a coppie ("Lavora con un compagno / una compagna. Scegliete l'annuncio che vi interessa di più. Dopo averne scelto uno scrivete un'e-mail a Giulia, Cleo o Antonio."). Inoltre, in questa fase risulta particolarmente evidente il cosiddetto *scaffolding* (Gibbons, 2015), ulteriore principio applicato nell'elaborazione del materiale didattico di LeKo, che consiste nell'offrire sostegno agli apprendenti per la realizzazione del *task*, per esempio fornendo possibili espressioni da ampliare da parte degli studenti. Nella Lezione 1 ad esempio si guida il processo della scrittura offrendo idee e stimoli per la strutturazione e redazione dell'e-mail e si mettono a disposizione dei frasemi comunicativi per iniziare e concludere il messaggio (cfr. Schmiderer *et al.*, in stampa).

Tavola 6. *Il ciclo del task* (Schmiderer *et al.*, in stampa)

### 3. Chiedere informazioni ai futuri coinquilini

Controlla ancora una volta la lista delle tue preferenze dell'attività 1 e quella di Lena dell'attività 2. Poi lavora con un compagno / una compagna. Scegliete l'annuncio (1, 2 o 3) che vi interessa di più.

 Dopo aver scelto uno dei tre appartamenti scrivete un'e-mail all'indirizzo di Cleo, Giulia o Antonio (circa 150 parole).

Nell'e-mail:

- presentatevi e descrivete la vostra situazione,
- spiegate perché l'appartamento vi interessa,
- chiedete ulteriori informazioni che vi servono.

Solo in un secondo momento, sulla base dell'analisi delle produzioni scritte in vista dell'uso di unità fraseologiche, in ogni lezione vengono fornite due attività di *focus* sulla lingua. Nella prima lezione si tratta di un'attività di *cloze* basata su un testo autentico tratto da un *blog*. Gli apprendenti devono completare il testo con dieci collocazioni mancanti, messe a disposizione in forma completa in un riquadro (*bank*) e insieme a dei distrattori (cfr. Tavola 7). Questo tipo di attività garantisce un apprendimento più contestualizzato e comunicativo di strutture lessicali rispetto a esercizi tradizionali, ad esempio di traduzione. Come già esposto nel par. 4, un ulteriore vantaggio è dato dal fatto che le liste di frequenza usate per l'elaborazione delle attività, come anche la scelta dell'*input*, si basano su un *corpus* di apprendenti direttamente interconnesso con gli ambiti discorsivi delle unità didattiche.



La seconda attività con *focus* linguistico può essere considerata un'attività supplementare. Gli apprendenti hanno quattro possibilità e devono scegliere il frasema o i frasemi che corrispondono alle rispettive foto (cfr. Tavola 8). Mentre l'esercizio 4a si fonda su elementi fraseologici estratti dal *corpus* LeKo, l'esercizio 4b si basa sulle analisi effettuate tramite *Sketch Engine* (cfr. par. 4).

Tavola 7. *Banked Cloze, Attività di focus linguistico (estratto) (Schmiderer et al., in stampa)*

#### 4. Giocare con le combinazioni di parole

4a

Avete aspettato per giorni e non vi è arrivata ancora nessuna risposta. Continuate la vostra ricerca e trovate un blog che offre alcuni consigli su “come trovare una stanza a Bologna”.

 **Leggi il post di Marco in cui mancano delle parole.**  **Scegli le combinazioni di parole adatte (A-L) per ogni spazio vuoto (1-9). Ci sono due elementi da non usare. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.**

#### Come trovare una stanza a Bologna


23 GIUGNO 2016  
DA MARCO FABIANI

Essere studente, si sa, non è facile soprattutto se lo si è da fuori sede e alla ricerca di una casa! Con questo articolo cercherò di dare consigli, e spero anche un grande aiuto, per trovare una stanza a Bologna. [...]

#### Dove cercare gli annunci

Facebook! Dal lontano 2004 ormai è la soluzione a molti problemi. Sono nate molte pagine come “cerco casa a Bologna”. In questi gruppi vengono pubblicati annunci di case, stanze e appartamenti, ma (0) allo stesso tempo, puoi essere tu il protagonista e scrivere direttamente in bacheca di che tipo di stanza (1) \_\_\_\_\_. Scrivere un annuncio simpatico, divertente e spiegare esattamente quello che cerchi può portare vantaggi. Se non vuoi essere così social, puoi ripiegare sempre sui classici (2) \_\_\_\_\_ come Kijiji e Bakeca, oppure Easystanza o Roomup che, anche se meno famosi, sono ugualmente validi. [...]

#### Prezzi e quartieri

Bologna la dotta, la grassa, la rossa...  e la costosa. Diciamo che gli affitti sono un po' cari e la media si aggira intorno ai 300/350 per una camera singola e 200/250 per (3) \_\_\_\_\_. Ovviamente spostandosi dal centro e uscendo dalle

A allo stesso tempo

B fa festa

C fornita

D hai bisogno

E mezzi pubblici

F negozi d'abbigliamento

G ti serve

H siti Internet

I spese extra

J tutto sommato

K una camera da letto

L una camera doppia

Tavola 8. *Attività di abbinamento di unità fraseologiche (Schmiderer et al., in stampa)*

4b

Tu e Lena avete trovato diversi altri annunci sul web.

× Segna con una crocetta le espressioni che, secondo te, descrivono le foto. (0) serve come esempio. 🗨️ Dopo parla con un compagno / una compagna e motiva le tue scelte.

0



- casa a basso consumo energetico
- casa in collina
- casa in legno
- casa in mezzo alla natura

1



- casa con posto auto
- casa a schiera
- casa a pochi passi dal centro
- casa in costruzione

Nell'ultima fase segue la ricontestualizzazione del *task*. In questa parte della Lezione 1 gli apprendenti ascoltano un messaggio audio sul loro cellulare in cui ricevono l'offerta di uno scambio casa. È richiesto loro di richiamare per descrivere la propria casa e chiedere ulteriori informazioni su quella dell'altra persona e dello scambio casa in generale (cfr. Tavola 9). Gli apprendenti hanno così la possibilità di svolgere il *task* in un contesto diverso, ovvero sia orale invece che scritto, e di sviluppare man mano un'abilità comunicativa sia orale che scritta, sia ricettiva che produttiva.

Concludendo, gli alunni hanno l'opportunità di autovalutare le loro competenze e il loro progresso rispondendo alla domanda "Sono capace di...?", permettendo in questo modo un'ulteriore riflessione sul raggiungimento dell'obiettivo finale del *task*.

Tavola 9. Ricontestualizzazione del task (Schmiderer et al., in stampa)

**6. Descrivere una stanza**

La proposta dello scambio di casa fatta nell'ultima parte del messaggio vi sembra molto conveniente. Decidete di chiamare il coinquilino di Ada per avere ulteriori informazioni e presentare la vostra casa.

**☎ Parlate al telefono.**

**Partner A:** presenta la sua propria casa al coinquilino di Ada.

**Partner B (= il coinquilino di Ada):** presenta l'appartamento dell'attività 5.

**Poi vi alternate.**

Durante la chiamata:

- descrivi la tua casa,
- chiedi ulteriori informazioni riguardo alla casa dell'altra persona,
- chiedi ulteriori informazioni riguardo allo scambio di casa.

Prima della pubblicazione del materiale (Schmiderer *et al.*, in stampa), oltre a una guida per l'insegnante è stata realizzata una fase di rielaborazione dei materiali sulla base di *feedback* ricevuto da parte di diversi insegnanti.

L'obiettivo principale di tale procedura è stato quello di ottenere pareri di docenti esperti, tramite un questionario scritto che includeva domande sulle competenze da sviluppare, sulla chiarezza dei titoli e delle istruzioni, sull'autenticità del contenuto, su aspetti formali e altri aspetti pratici come il tempo previsto per lo svolgimento delle varie attività (cfr. Goodey, Goodey, 2005; Tomlinson, 2011; 2012).

## 6. CONCLUSIONI

Nel presente contributo sono state descritte in primo luogo la genesi e le caratteristiche di materiali fraseodidattici sviluppati al termine di un progetto di ricerca multidisciplinare (LeKo).

Da un punto di vista teorico, i materiali di LeKo sono frutto della sintesi di tre discipline: (1) quella linguistica, (2) quella fraseodidattica in senso stretto (da intendersi come sottocampo degli studi fraseologici), e (3) quella glottodidattica in senso generale, tematizzata nelle lezioni qui presentate (cfr. cap. 5) attraverso il ciclo del *task* e il ricorso alla multimedialità. La complementarità generata da questa unione produce effetti innovativi in tutti e tre i settori di ricerca.

In primo luogo, la didattica basata sui *task* applicata all'apprendimento di fraseologismi permette l'elaborazione di materiale fraseodidattico più integrato e orientato all'azione, che offre da una parte un *input* ricco e autentico e dall'altra diverse opportunità di *output* in svariate situazioni e contesti multimediali. In secondo luogo, l'approccio scelto consente di trattare unità fraseologiche in modo contestualizzato e, partendo da una definizione ampia di fraseologismo (cfr. par. 2), propone un *focus* linguistico che va oltre l'uso esclusivo di espressioni idiomatiche includendo anche collocazioni e frasemi comunicativi come formule di *routine*, e che con questo risponde alle richieste formulate nella ricerca fraseodidattica (cfr. Ettinger, 2013; Konecny, Hallsteinsdóttir, Kacjan, 2013: 163ss.).



Da un punto di vista metodologico, la selezione di unità fraseologiche da integrare nelle singole lezioni si basa su un procedimento complesso che include l'estrazione di frasemi dal *learner corpus* LeKo, la loro verifica in tre grandi *corpora* dell'italiano (*La Repubblica*, *PAISÀ*, *ItWac100m*) nonché la consultazione del *web corpus itTenTen16* su *Sketch Engine*. In questo modo si intende garantire una focalizzazione su fraseologismi effettivamente rilevanti per il gruppo *target*. Il ricorso a principi e tecniche della linguistica dei *corpora* rende i materiali didattici di LeKo un nuovo strumento nell'offerta corrente per l'apprendimento di una L2/LS, che sinora, come osservato fra l'altro da Granger (2014), fornisce soltanto pochi materiali basati su *learner corpora*.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abel A., Vettori C., Wisniewski K. (2012), *Kolipsi. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua. Indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.
- Balboni P. (2008), "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 23-34.
- Boers F., Demecheleer M., Coxhead A., Webb S. (2014), "Gauging the effects of exercise on verb-noun collocations", in *Language Teaching Research*, 18, pp. 54-74.
- Boers F., Eyckmans J., Kappel J., Stengers H., Demecheleer H. (2006), "Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test", in *Language Teaching Research*, 10, pp. 245-261.
- Boers F., Lindstromberg S. (2012), "Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp. 83-110.
- Boers F., Webb St. (2018), "Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning", in *Language Teaching*, 51, 1, pp. 77-89.
- Byrne D. (1986), *Teaching oral English*, Longman, Harlow.
- Chrissou M. (2012), *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*, Kovač, Hamburg.
- Chrissou M. (2018), "Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrades von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache", in *Yearbook of Phraseology*, 9, pp. 111-135.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Oxford, RCS, Firenze-Milano.
- Consiglio d'Europa, ALTE (2011), *Manual for Language Test Development and Examining: For Use with the CEFR*, Consiglio d'Europa, Strasbourg.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (2018), "La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive", in *Iid*. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma, pp. 13-40.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ettinger St. (2013), "Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen", in González Rey M. I. (a cura di), *Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*, Kovač, Hamburg, pp. 11-30.

- Ettinger St. (2019), "Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand", in *Philologie im Netz* (PhiN), 87, pp. 84-124: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin87/p87t6.htm>.
- Ferrari St., Nuzzo E. (2011), "Insegnare la grammatica con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 284-295.
- Gatbonten E., Segalowitz N. (2005), "Rethinking communicative language teaching: A focus on accuracy and fluency", in *Canadian Modern Language Journal*, 61, pp. 325-353.
- Gibbons P. (2015<sup>2</sup>), *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- Goodey D., Goodey N. (2005), *Messages. Students Book*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Granger S. (2017<sup>3</sup>), "Learner Corpora in Foreign Language Education", in Thorne S., May S. (a cura di), *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Cham.
- Hallsteinsdóttir E. (2011), "Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik", in *Linguistik online*, 47, 3, pp. 3-31.
- Hinger B. (2018), "Der GeR und die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden", in Hinger B., Stadler W. (a cura di), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 23-31.
- Jewitt C. (2014), "An introduction to multimodality", in Id. (a cura di), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Routledge, London, pp. 14-27.
- Kilgarriff A., Baisa V., Bušta J., Jakubičcek M., Kovář V., Michelfeit J., Rychlý P., Suchomel V. (2014), "The Sketch Engine: ten years on", in *Lexicography: Journal of ASIALEX*, 1, 1, pp. 7-36: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40607-014-0009-9.pdf>.
- Kilgarriff A., Rychlý P., Smrž P., Tugwell D. (2004), "The Sketch Engine", in Williams G., Vessier S. (a cura di), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress, Lorient, France, 6-10 July 2004*, Université de Bretagne-Sud (Faculté des lettres et des sciences humaines), Lorient, pp. 105-115: <https://euralex.org/publications/the-sketch-engine/>.
- Konecny C., Hallsteinsdóttir E., Kacjan B. (2013), "Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven", in Ead. (a cura di), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Maribor, pp. 153-172.
- Konecny C., Abel A., Autelli E., Zanasi L. (2016), "Identification and Classification of Phrasemes in an L2 Learner Corpus of Italian", in Corpas Pastor G. (a cura di), *Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives (Full papers)*, Tradulex, Geneva (Switzerland), pp. 533-542.
- Konecny C., Autelli E., Zanasi L., Abel A. (2018), "*\*Queste vacanze divantano il martello!* Transferphänomene beim Gebrauch formelhafter Sequenzen im Italienischen seitens deutschsprachiger L2-Lerner/innen und Möglichkeiten ihrer Klassifizierung", in Zybatow L., Petrova A. (a cura di), *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 03.-05.09.2015*, Lang, Frankfurt a.M. etc., pp. 115-126.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

- Kühn P. (1992), "Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLUL), 21, pp. 169-189.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- Long M. (2016), "In Defense of Tasks and TBLT: Non Issues and Real Issues", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 5-33.
- Lorenz-Bourjot M., Lüger H.-H. (a cura di) (2001), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, Praesens, Wien.
- Means T. (2008), "Task-based Instruction of Intermediate Italian: A Research-supported model", in Occhipinti E. (a cura di), *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case Studies from an International Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 40-61.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino.
- Müller C., Strube M. (2006), "Multi-Level Annotation of Linguistic Data with MMAX2", in Braun S., Kohn K., Mukherjee J. (a cura di), *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods*, Lang, Frankfurt a.M. etc., pp. 197-214.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rychlý P. (2008), "A Lexicographer-Friendly Association Score", in Sojka P., Horák A. (a cura di), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing (RASLAN 2008)*, Masaryk University, Brno, pp. 6-9:  
<https://www.fi.muni.cz/usr/sojka/download/raslan2008/13.pdf>.
- Schmid H. (1994), "Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees", in *Proceedings of the International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester (UK):  
<https://pdfs.semanticscholar.org/bd0b/ab6fc8cd43c0ce170ad2f4cb34181b31277d.pdf>.
- Schmiderer K., Zanasi L., Konecny C., Autelli E. (in stampa), "Facciamo bella figura! 8 task fraseodidattici per studenti di italiano L2/LS". Con una prefazione e con la consulenza scientifica di Barbara Hinger, IUP, Innsbruck.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, RCS, Firenze-Milano.
- Stengers H., Boers F., Housen A., Eyckmans J. (2011), "Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?", in *International Review of Applied Linguistics*, 49, pp. 321-343.
- Tomlinson B. (2011<sup>2</sup>), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tomlinson B. (2012), "Materials development for language learning and teaching", in *Language Teaching*, 45, 2, pp. 143-179.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Zanasi L., Konecny C., Autelli E., Abel A. (2015), "L'insegnamento dei fraseologismi nell'italiano come lingua seconda: proposta di un modello didattico misto", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 171-180.
- Zeldes A., Ritz J., Lüdeling A., Chiarcos C. (2009), "ANNIS: A search tool for multi-layer annotated corpora", in Mahlberg M., González-Díaz V., Smith C. (a cura di), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference CL2009*, University of Liverpool (UK), 20-23 July 2009: [http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/358\\_FullPaper.doc](http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/358_FullPaper.doc).