

APPROCCI LESSICALI IN LINGUISTICA E IN DIDATTICA: UNA PROPOSTA PER IL POTENZIAMENTO DELLA COMPETENZA LESSICALE IN ITALIANO LS ATTRAVERSO L'USO DEI GLOSSARI BILINGUE

*Fabio Ripamonti*¹

1. INTRODUZIONE

Nelle abitudini didattiche diffuse in diversi Paesi, l'insegnamento delle lingue vive conserva ancora oggi lo stesso approccio riservato solitamente allo studio delle lingue morte, come il latino, il greco antico o l'ebraico biblico, ossia lingue che per ovvi motivi permettono attività limitate alla lettura o alla traduzione in una lingua viva di testi esclusivamente scritti. Partendo da questi presupposti, un insegnante di lingue inserito in un contesto simile tende a porre la competenza lessicale ricettiva degli studenti al centro della sua pratica, e ciò sia in termini di tempo dedicato allo sviluppo di questa competenza sia in relazione al peso che le conoscenze lessicali svolgono nelle procedure di valutazione (Zimmerman, 1997). A partire però dallo sviluppo di teorie glottodidattiche diverse dal metodo grammatico-traduttivo che si esprime in questo approccio (Balboni, 2012: 14-57; Maggini, 2021: 23-24), soprattutto dagli anni '50 del XX secolo le attività didattiche che pongono al centro la competenza lessicale sono state controbilanciate spostando l'attenzione verso altre capacità, sia in senso produttivo che ricettivo, col risultato che alle volte il lessico è stato relegato ai margini degli interessi a favore dello sviluppo della "grammatica", come se l'acquisizione del vocabolario di una lingua fosse un processo istintivo e irrazionale che doveva avvenire al di fuori dell'insegnamento esplicito. Negli stessi anni, una spinta in tal senso proveniva anche dalla diffusione delle prime formulazioni del generativismo di Noam Chomsky, secondo il quale il lessico non faceva parte dei livelli prioritari dell'analisi linguistica impegnata alla ricerca della *Universal Grammar* (UG).

Successivamente, soprattutto dagli anni Novanta del XX secolo, a questo generico disinteresse verso la componente lessicale del linguaggio si è contrapposta invece una rinnovata attenzione, rispecchiata nell'ambito della didattica dell'italiano L2/LS, ad esempio, da una serie di pubblicazioni specifiche sul tema (cfr. tra i numerosi esempi Aa. Vv., 2003; Porcelli, 2004; Corda, Marellò, 2004; Ferreri, 2005; Barni, Troncarelli, Bagna, 2008; Casadei, Basile, 2019; Jafrancesco, La Grassa, 2021), senza contare lo spazio riservato allo stesso argomento nei principali manuali di didattica dell'italiano a stranieri (Bettoni, 2001: 61-78; Balboni, 2012: 204-209; 2013: 39-58; Chini, Bosisio, 2014: 131-142; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 210-215), in linea a ben vedere con quanto parallelamente stava avvenendo anche in linguistica teorica nei riguardi della rinnovata centralità del concetto di 'parola' o 'lessema' per l'analisi delle strutture linguistiche (per un contributo recente sul tema, cfr. ad es. Bonami, Boyé, Dal, Giraud, Namer, 2018). Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere* (QCER, cap. 5.2.1.) ha fatto propria

¹ University of South Bohemia, České Budějovice.

questa tendenza, inserendo nei parametri relativi alla competenza lessicale non solo i descrittori che prevedono con sufficiente precisione l'ampiezza e il grado di padronanza del vocabolario da acquisire per uno studente di L2/LS a seconda dei livelli, ma anche la necessità di saper dominare progressivamente i diversi processi legati al lessico (estensione della sinonimia, capacità di stabilire gerarchie tra iperonimi e iponimi, conoscenza di usi idiomatichi, consapevolezza delle sfumature di significato di un termine, controllo dei contesti d'uso a seconda dei parametri sociolinguistici e così via). A testimonianza del rinnovato interesse verso questo aspetto del linguaggio, non vanno nemmeno dimenticati gli importanti risultati della ricerca quantitativa sviluppata nella linguistica dei *corpora*, sfociata in strumenti di indagine lessicale sempre più elaborati e rappresentativi (cfr. Maggini, 2021: 29-31).

Considerato, dunque, l'articolato contesto teorico in base al quale la competenza lessicale si è saputa ricavare uno spazio specifico all'interno della programmazione didattica in L2/LS, in questo contributo si vuole presentare un'attività somministrata in classi di italiano LS all'interno di corsi svoltisi in Repubblica Ceca soprattutto in ambito universitario e che, rispettando le abitudini pedagogiche ben radicate nell'ambiente in questione, dove è ancora molto diffuso il metodo grammatico-traduttivo, si propone di integrare una pratica apparentemente superata, ossia la traduzione di termini lessicali da una L1 a una L2 e viceversa, con i suggerimenti teorici espressi soprattutto a partire dal *Lexical Approach* (Lewis, 1993; Schmitt, 2000; Aa.Vv., 2003; Cardona, 2004a: 72-93, 2004b, 2004c, 2006a, 2006b). Oltre a dimostrarsi come un'attività sul lessico dell'italiano LS sorprendentemente prolifica in termini di attivo coinvolgimento cognitivo ed emotivo da parte degli studenti, fornisce alcuni spunti di riflessione sulla necessità di adattare le strategie didattiche elaborate dalla ricerca più avanzata alle caratteristiche concrete degli utenti, comprese le abitudini consolidate lungo il loro percorso formativo, arrivando probabilmente anche a ipotizzare una didattica in cui, "saussureanamente" parlando, *tout se tient*.

2. IL RUOLO DEL LESSICO NELLE TEORIE LINGUISTICHE E GLOTTODIDATTICHE

2.1. Parola e lessema

Come ben noto, dalla fine degli anni '50 del XX secolo le teorie generativiste di Noam Chomsky ebbero una notevole risonanza negli studi di linguistica generale, col risultato che l'attenzione degli esperti si spostò principalmente verso la sintassi e la fonologia alla ricerca della UG, mentre i restanti livelli venivano considerati poco importanti, se non persino irrazionali, in quanto regolati da leggi non generalizzabili. Pochi anni più tardi, però, grazie alle opere fondamentali di Mark Aronoff (1976, 1994), è stato dimostrato che, senza confutare nel complesso l'impianto teorico del generativismo, il concetto di 'parola' svolge in realtà un ruolo non indifferente nella spiegazione di molti fenomeni linguistici, in particolare a proposito dei processi di formazione del lessico (flessione, composizione, derivazione), che non trovavano una spiegazione soddisfacente attraverso l'applicazione esclusiva dei principi generativisti. Da questo punto in poi, il lessico ha attirato sempre di più l'attenzione dei linguisti, che si sono sempre di più impegnati a sviluppare diversi modelli teorici in cui il concetto di 'parola' è diventato un principio imprescindibile attorno però al quale ruota un dibattito ancora molto acceso (Bonami, Boyé, Dal, Giraud, Namer, 2018: V-XIV).

Più che parlare di 'parola', negli studi di morfologia linguistica relativi al lessico che solitamente si fanno risalire a Matthews (1972) si ribadisce che, per evitare una confusione

terminologica, si dovrebbe parlare piuttosto di ‘lessema’, ovvero di un’entità lessicale astratta formata da una rete paradigmatica di relazioni morfosintattiche che possono esprimersi o meno nella concreta realtà linguistica. Se consideriamo ad esempio un lessema come *andare* possiamo ricavare da questo punto di partenza molte ‘parole’ verbali (*andiamo, andavo, andrei, andarono...*) di cui però fanno parte in questo caso anche alcune voci suppletive (*vado, vai, va, vanno*) impossibili da ricavare morfologicamente dall’infinito, oltre a una serie di termini appartenenti ad altre categorie grammaticali (*andante, andamento, andatura...*) oppure potenzialmente possibili, anche se per diversi motivi inesistenti nel repertorio lessicale dell’italiano contemporaneo (**andatore, *andatista, *andatoso, *andabile...*), sebbene rispettino le regole di produzione morfologica dell’italiano standard e non sia del tutto escluso che in futuro possano essere accettate come parole piene del sistema linguistico. Un ‘lessema’ quindi si configura come un *set* di possibilità lessicali aventi un significato di base e a cui si applicano delle regole morfosintattiche per produrre ‘parole’. Il limite e l’estensione di ciò che va considerato parte di un lessema è attualmente ancora al centro di una accesa discussione tra gli studiosi di morfologia linguistica e che varia in relazione agli approcci presi in considerazione.

Queste riflessioni teoriche hanno conseguenze interessanti anche per la didattica dell’italiano come lingua straniera. Nel momento in cui uno studente di una lingua straniera a un livello basilare impara il significato del lessema *andare* e conosce le regole di coniugazione del presente indicativo dei verbi della prima classe, con buona probabilità si troverà a produrre voci verbali del tipo ‘**ando, andi, andano*’, di per sé sbagliate in quanto non grammaticali ma che dimostrano un processo in corso nella costruzione di una mappatura ‘dal basso’ del proprio vocabolario in lingua straniera e che si regola attraverso strutture paradigmatiche (Balboni, 2012: 205). La rete di connessione tra le parole di una lingua, sia in relazione al significato che alla forma, permette quindi di prevedere come lo sviluppo di questa competenza si basi su un continuo lavoro collaborativo tra memoria e applicazione delle regole grammaticali nel far sì che l’estensione del vocabolario a disposizione di un parlante sia il più possibile ampio ed efficace. Sarà poi il *feedback* dell’insegnante a orientare correttamente le strutture che uno studente costruisce nel suo processo di apprendimento.

2.2. *La natura del lessico*

In ogni lingua naturale, il lessico rappresenta un livello estremamente aperto dello spettro linguistico, in continua mutazione e soprattutto privo di limiti nelle competenze dei parlanti sia per quantità che per qualità, sia in una lingua materna che straniera. Ricorrendo a una metafora, le conoscenze lessicali potrebbero essere concepite come una serie di cerchi concentrici che si irradiano da un nucleo costituito dalle parole ad altissima frequenza (il cosiddetto “lessico fondamentale”, quantificato per l’italiano in circa 2000 parole essenziali, cfr. De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993) verso periferie man mano più lontane in cui si posizionano termini sempre meno frequenti. Secondo un classico modello strutturalista come quello proposto dalla Scuola di Praga (Daneš, 1966: 12-13), si può rappresentare l’esperienza comune di ogni parlante come una dinamica continua ed elastica tra due estremi, un centro costituito dal nucleo essenziale e indiscutibile del lessico di una lingua e numerose periferie che si irradiano a distanza differente dal centro, all’interno dei quali le parole acquisiscono caratteristiche variabili in base al consenso sociale del gruppo linguistico di riferimento. In ogni fase sincronica, una lingua naturale presenta un bagaglio lessicale nel quale vi si può individuare con discreta precisione il nucleo di maggiore frequenza ma anche gli elementi periferici percepiti da un lato come arcaizzanti e dall’altro come innovativi; nell’evoluzione diacronica di una lingua,

ogni lessema, sia arcaico che innovativo, può poi avvicinarsi in linea teorica al nucleo fondamentale o essere sospinto verso la periferia del sistema fino ad essere eventualmente espulso. Questa concezione del lessico si ritrova anche in De Mauro (1999: 77) quando definisce l'insieme dei lessemi di una lingua «una chioma, come negli astri, costituita da centinaia di migliaia di lessemi rarissimi [...]; verso il centro vi è la vasta fascia dei vocaboli di uso meno raro e maggiore cercabilità [...]; al centro di questa fascia stanno i trenta, cinquantamila lessemi del vocabolario comune». Una conferma pratica di una tale caratterizzazione del lessico può essere osservata empiricamente in un qualsiasi vocabolario della lingua italiana, in cui ad ogni aggiornamento vengono selezionati i nuovi lemmi da accogliere mentre altri ritenuti per qualche motivo non attuali vengono scartati. A differenza di quanto solitamente ritenuto per molto tempo, dunque, il lessico di una lingua presenta una serie di dimensioni altamente organizzate secondo una struttura tutt'altro che caotica e arbitraria (Jezek, 2005: 97).

2.3. *Gli elementi strutturali di un lessema*

Per quanto si possano osservare differenze nelle definizioni di concetti quali 'lessico', 'lessema', 'parola', ogni modello teorico concorda nell'affermare che le due nozioni di base utili a comprenderne la natura sono la forma e il significato. I due piani sono separati e possono mutare nella loro relazione a seconda della naturale evoluzione del processo di lessicalizzazione nei vari sistemi linguistici (Jezek, 2005: 17), come dopotutto è ormai un dato acquisito a partire dal classico modello saussuriano relativo al carattere del segno linguistico. Un esempio attuale di questa evoluzione lessicale dei due piani di forma e significato si potrebbe osservare in italiano nel caso del verbo *spendere*, che da un originale significato di «dare, cedere denaro ad altri per l'acquisto di beni o per la remunerazione di opere o servizi» si può ritrovare spesso nell'uso di «impiegare il tempo in una determinata attività» (De Mauro, 1999). Un'altra distinzione utile su cui tutti gli studiosi concordano è tra 'parole contenuto' (ossia portatrici di un significato, come i sostantivi) e 'parole funzione' (termini che hanno una funzione grammaticale, come ad esempio le preposizioni), per quanto non si debba intendere questa suddivisione in modo eccessivamente categorico, poiché anche le parole portatrici di significato possono svolgere una funzione grammaticale, come ad esempio nel caso dei verbi ausiliari o dei verbi supporto (Jezek, 2005: 26; Chini, Bosisio, 2014: 132).

Dal punto di vista formale, le tipologie di 'parole' o 'lessemi' si distinguono solitamente in parole semplici (formate da un morfema lessicale libero, come ad esempio *oggi*, a cui si può eventualmente aggiungere un morfema flessivo, come nel caso di *cane, gatto, tavolo...*) e in parole complesse. Queste ultime mostrano una casistica più articolata, poiché sono caratterizzate dalla presenza di almeno un morfema lessicale a cui possono essere aggiunti altri elementi che ne mutano il significato di base, come ad esempio dei morfemi derivazionali (*cagnolino, gattone, tavolaccio...*) o composizionali (*apribottiglie, tergicristallo...*) o entrambi (*statunitense...*). Inoltre, vanno considerate come parole complesse anche le unità lessicali composte da più termini (*macchina da scrivere, ferro da stiro, dormirci sopra...*), definite in più occasioni da Raffaele Simone "parole sintagmatiche" (cfr. Simone, Piunno, 2017), che conducono poi ad ambiti sempre più articolati che sfociano nella fraseologia e nell'idiomaticità.

Dal punto di vista, invece, del contenuto, ogni lessema presenta una serie di informazioni relative al significato, o più significati, che permettono ai parlanti di distinguere le parole tra di loro. Innanzitutto, viene distinto un significato denotativo, ossia la parte oggettiva e non negoziabile del significato di un lessema (ad es. *madre* = individuo femminile che ha un figlio), da un significato connotativo, ovvero gli aspetti

attributivi di un lessema come possono essere le caratteristiche emotive, stilistiche o pragmatiche (ad es. *matrigna, mamma*). Inoltre, a ciò va aggiunto l'aspetto lessicale o *Aktionsart*, ossia la modalità attraverso la quale un'azione viene presentata (cfr. ad es. le differenze tra *imbiancatura, sbiancatura, biancheggiare*). Successivamente va tenuto anche presente che ogni parola inserita in un contesto crea attorno a sé una rete di relazioni associative con gli altri elementi in base alla propria struttura argomentale. Questi significati collocazionali possono essere influenzati da restrizioni di tipo strettamente concettuale (dopo il verbo *leggere* si può trovare come argomento *libro, giornale, rivista* ma non **albicocca, *albero*, a meno che non vi sia un contesto non convenzionale, come gli usi metaforici o letterari) oppure di tipo lessicale basato su una solidarietà semantica secondo la quale non sono possibili collocazioni del tipo **calzare un paio di guanti*, o su un uso consolidato, per cui una collocazione del tipo *prendere una scelta*, nonostante la crescente frequenza anche nello scritto², può essere considerata meno usuale rispetto a una più abituale come *prendere una decisione* senza che ciò sia dovuto a motivi intrinseci ai lessemi coinvolti (Jezek, 2005: 47-53, 170-175; Chini-Bosisio, 2014: 132-137). Facendo propria una simile consapevolezza teorica, il potenziamento del lessico nella didattica linguistica a stranieri dovrebbe prevedere di conseguenza che ognuno di questi livelli non venga trascurato; ciò è possibile organizzando attività didattiche che permettano una variegata e continua manipolazione di un'entrata lessicale affinché le nuove informazioni mancanti si possano aggiungere progressivamente alle conoscenze pregresse (Schmitt, 2000: 137).

3. IL LEXICAL APPROACH IN GLOTTODIDATTICA

Si deve all'opera di Michael Lewis (1993) il rinnovato interesse verso il ruolo del lessico nella didattica delle lingue straniere che ha caratterizzato il passaggio di millennio. Gli assunti chiave su cui si basa questo approccio prendono le mosse da considerazioni piuttosto basilari ma efficaci sul ruolo del lessico all'interno del comportamento linguistico dei parlanti, dimostrata empiricamente dalla celebre frase che «senza strutture grammaticali si può dire poco, senza parole non si può dire nulla» (Wilkins, 1972: 11; Lewis, 1993: 115; Laufer, 1997: 20), oppure dalla nota osservazione attribuita a Stephen Krashen che per viaggiare in un Paese straniero un turista mette in valigia un dizionario e non una grammatica. Lewis afferma perentoriamente che il linguaggio consiste in lessico grammaticalizzato piuttosto che in grammatica lessicalizzata (Lewis, 1993: VI), il che non vuol dire negare o minimizzare il ruolo della grammatica, ma rivendicare il valore sistematico del lessico come parte integrante e strutturale del linguaggio inteso come *word-grammar* in contrasto con quanto proponeva il generativismo, ossia di osservare la creatività del linguaggio al livello della frase (Lewis, 1993: 3).

Il netto contrasto tra vocabolario da una parte e grammatica dall'altra, percepiti in molti casi come competenze separate per non dire antitetiche, viene superato a favore di un amalgama, un *continuum* (Cambiaghi, 2003: 23) sia nell'analisi linguistica che in una didattica efficace delle lingue straniere. Il comportamento linguistico sfrutta di continuo entrambe queste dimensioni, che non possono essere divise e che non sono *in toto* né definitive né mutevoli. Affermare inoltre che il lessico di una lingua è instabile vuol dire non considerare uno dei basilari concetti resi celebri da Ferdinand de Saussure, ossia la dinamica del segno linguistico (1916, cap. 1), formato da un *signifié*, un *signifiant* e una referenza, aspetti arbitrari ma imprescindibili e che una volta riconosciuti come parte del sistema dal gruppo linguistico di riferimento diventano di necessità stabili per garantire la comunicazione. Nella pratica comune, assegnare il carattere di instabilità al lessico

² https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Errata_Corrige5.html.

potrebbe essere parzialmente accettabile, ad esempio, per le parole polisemiche (*scala, magazzino, prendere, prestare...*), ma altrettanto instabile si potrebbe rivelare una regola grammaticale, come nel caso del plurale dei sostantivi in inglese, dove la regola maggioritaria dell'aggiunta di una /s/ alla forma singolare si scontra con una serie ben nota di casi sbrigativamente definiti 'irregolari' (*foot/feet, ox/oxen, man/men, child/children...*) presenti anche in italiano (*nuovo/uova, mano/mani...*) così come nella pressoché totale maggioranza delle lingue naturali e che meriterebbero un discorso a parte sul rapporto non biunivoco tra forma e significato. Al contrario, la precisione della referenza richiesta per i termini soprattutto dei linguaggi specialistici (*tracheotomia, traente, accomandatario, ...*), ma anche in alcune situazioni della vita quotidiana (basti pensare alla paranoia quasi "filologica", talvolta coniugata in senso esageratamente nazionalistico, che si manifesta verso uno dei piatti più famosi della cucina italiana, ossia la composizione corretta della *carbonara!*), mostra che in una lingua esiste un nucleo lessicale preciso, indiscutibile e non negoziabile, al pari delle principali regole grammaticali relative alla fonologia, alla morfologia e alla sintassi (Lewis, 1993: 37-39).

Il *Lexical Approach* si inserisce poi anche sull'onda lunga che negli anni recenti si è impegnata a sfumare le rigide dicotomie che nelle teorie linguistiche e glottodidattiche del XX secolo ebbero grossa fortuna. Il caso più discusso è l'obsoleta distinzione tra *competence* e *performance* (Chesi, 2012) introdotta dal primo generativismo, che su questo principio si è rivelato un modello eccessivamente rigido nel dar conto del fatto linguistico. Lewis (1993: 11) ricorda l'opinione di Hymes, secondo il quale la *competence* in senso generativista appare come una sorta di giardino dell'Eden a cui gli esseri umani probabilmente non potranno mai accedere in modo soddisfacente se non attraverso i dati della *performance*, che, al contrario di quanto si pensi, possiede dei meccanismi sistematici di funzionamento che meritano di essere considerati.

Il superamento di questa rigida distinzione ha aperto il campo agli studi di pragmatica grazie soprattutto alla proficua teoria degli atti linguistici di John Austin (1962), che ha avuto ricadute notevoli nella didattica delle lingue straniere, come ad esempio sulle metodologie di valutazione. Sempre analizzando il modello generativista, forti dubbi sono stati poi introdotti anche sul concetto di "parlante ideale" e quindi di conseguenza sul valore informativo di un madrelingua, poiché in effetti non ogni parlante è necessariamente portatore di un ideale sistema linguistico, e ciò vale ancor meno nel caso del lessico, più sensibile ai mutamenti della lingua rispetto agli altri livelli (Lewis, 1993: 58).

Altre dicotomie discusse da Lewis possono interessare più da vicino le scelte metodologiche relative alla programmazione di attività orientate all'acquisizione del lessico. La prima di queste è quella tra accuratezza (*accuracy*) e fluidità (*fluency*) (Lewis, 1993: 58; 165-166), ossia tra la correttezza formale della lingua e la creatività espressiva. Un teorico parlante ideale dovrebbe chiaramente essere in grado di gestire alla perfezione entrambi questi aspetti, ma nel mondo reale la situazione concreta è differente, visto che ogni produzione linguistica oscilla continuamente tra questi due estremi, sia in L1 che in L2. Ad un livello base, è la fluidità comunicativa ad essere prioritaria a parziale scapito della cura formale poiché è più importante convogliare un messaggio efficace invece che porre l'attenzione, ad esempio, sull'assoluta correttezza della pronuncia, sebbene vada considerata una soglia minima a garanzia che la comunicazione avvenga, mentre alle volte nelle classi di lingua si richiede un'assoluta precisione da parte di uno studente già nelle prime fasi di studio della L2. Con il progredire del livello di competenza di un parlante, tuttavia, l'accuratezza della forma linguistica acquisisce sempre più importanza e di conseguenza la tolleranza verso le imprecisioni diminuisce. Nel caso della competenza lessicale, ciò si traduce nella necessità di controbilanciare l'espressione di parole generiche utili per una comunicazione semantico-pragmatica dei livelli più bassi con la

consapevolezza delle svariate sfumature di significato che un termine può presentare in base ai diversi parametri discussi nel par. 1.2. Fluidità e accuratezza però vanno allo stesso tempo considerate come due estremi da cui mantenere parzialmente le distanze, poiché un'eccessiva fluidità creativa rischia di generare caos, mentre un'eccessiva precisione linguistica può cadere nella pedanteria, dimostrando in ogni caso poco rispetto e solidarietà per l'ascoltatore o per il lettore.

Lewis definisce inoltre quattro tipi di unità lessicali, le prime due su base referenziale, le altre due su base pragmatica: 1) parole e “poliparole” (entrate lessicali che soddisfano determinate condizioni di significato e che possono essere formate anche da più termini); 2) collocazioni (unità sintattiche che in base alla frequenza compaiono in combinazioni fossilizzate senza che vi sia una necessità di qualsiasi tipo, come ad esempio *occhi castani* Vs. *occhi marroni*); 3) segmenti lessicali (*chunks*) formati su base pragmatica che vengono considerati come unità indipendenti per via delle routine dei parlanti (come ad es. le espressioni *se io fossi nei tuoi panni... , non c'è di che*); 4) formule istituzionalizzate (come alcuni intercalari del tipo *I beg your pardon* o *mi consenta*, oppure le frasi fatte come *would you like a cup of tea?* oppure *signore e signori, permettete che vi presenti...*) (Lewis, 1993: 91-94; Cardona, 2004a: 75-79). L'insegnamento efficace del lessico dovrebbe considerare questa suddivisione e lavorare su una consapevolezza più razionale della sua acquisizione che migliori e completi tutti gli approcci didattici per i quali è sufficiente il contatto con l'input lessicale per elaborarne l'acquisizione oppure gli approcci strutturalistici, che atomizzando l'analisi del lessico non rendono pienamente conto della globalità di alcune espressioni da considerare unitarie.

4. I MECCANISMI DI ACQUISIZIONE DEL LESSICO IN LS

La comprensione dei meccanismi di acquisizione del lessico, sia in L1 che in L2/LS, impegna da sempre le riflessioni degli esperti di diverse discipline linguistiche e chiama in causa non solo le opinioni personali degli studiosi ma anche i dati provenienti dalle scienze esatte sul funzionamento del cervello umano. Cardona (2004a: *passim*) descrive in modo articolato l'*état de l'art* sul funzionamento del lessico mentale, inteso come «l'insieme di tutte le rappresentazioni depositate nella nostra memoria». Da quanto risulta, le rappresentazioni mentali che stanno alla base della competenza lessicale di un parlante non sono stabili e definitive, ma in un continuo movimento. Ciò vale anche nell'acquisizione lessicale in lingua straniera, quando di fronte a un *input* la memoria a breve e a lungo termine sono chiamate a elaborare la nuova informazione lessicale inserendola nelle conoscenze pregresse attraverso complessi procedimenti su cui gli studiosi non sono ancora concordi. È però evidente che quanto più un *item* viene manipolato e richiamato alla memoria grazie a una varietà di strategie, tanto più è disponibile nel lessico mentale di un parlante sia nelle competenze ricettive che in quelle produttive. Rispettare questa “ecologia mentale” vuol dire dover adeguare le attività didattiche al funzionamento naturale del cervello umano.

Limitandosi agli scopi didattici, la questione prioritaria che emerge dalla letteratura riguardante l'acquisizione del lessico tocca l'opportunità o meno di un insegnamento esplicito del vocabolario di una lingua straniera. Per molto tempo, soprattutto nell'ambito degli approcci comunicativi, si è creduto che la competenza lessicale si dovesse sviluppare spontaneamente grazie a una continua esposizione agli *input* linguistici (Schmitt, 2000: 15), e ciò può essere effettivamente confermato, oltre che dalla pratica quotidiana di ogni parlante, da ricerche in questo senso che hanno dimostrato come si possano ottenere buoni risultati attraverso attività di lettura o di ascolto estensivi (Lewis, 1993: 117). In ogni caso, però, senza negare il valore di una libera esposizione agli *input* linguistici, è stato

notato come alle volte sia necessario integrare la spontaneità del contatto con un lavoro esplicito sul lessico in modo da ridurre i rischi legati a inferenze scorrette (Schmitt, 2000: 153) dovute, ad esempio, a un contesto testuale che non fornisce appigli sicuri per una corretta interpretazione di una nuova entrata lessicale oppure alla vicinanza ortografica o morfologica tra termini che non hanno però una correlazione di significato, definiti da Laufer (1997: 26) come “synforms” (cfr. ingl. *industrial* Vs. *industrious*, *beer* Vs. *bear*, *joint* Vs. *join*; fr. *bête* Vs. *béton*, *vin* Vs. *vent*; it. *affettato* Vs. *affetto*, *capra* Vs. *carpa*). Chiaramente per ovviare a problemi di questo genere le strategie applicabili possono essere svariate e arrivare a coinvolgere una maggiore sensibilizzazione sia verso le capacità di lettura o di ascolto in generale che nei confronti di una globale competenza testuale e interculturale.

Nonostante le discussioni su questioni metodologiche e le divergenze di opinione, si possono stabilire alcuni punti fermi a proposito delle indicazioni pratiche su come gestire l'acquisizione del lessico. Innanzitutto, grazie al consistente sviluppo dei metodi quantitativi in linguistica generale a partire dagli ultimi anni del XX secolo sfociati nella linguistica dei *corpora*, sono a nostra disposizione delle liste di frequenza perennemente aggiornate che permettono di individuare quante e quali parole si devono conoscere in una lingua per mantenere un livello di comunicazione soddisfacente. Come ben noto, Tullio De Mauro e i suoi collaboratori sono giunti alla conclusione che nel caso dell'italiano il vocabolario fondamentale è costituito da circa 2000 parole, mentre a quanto pare un adulto è in grado di dominare un numero di parole compreso tra 25.000 e 50.000 (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 211). Un altro aspetto su cui concordano tutti gli studiosi è che l'acquisizione del lessico, sia in L1 che in L2, è un processo progressivo (Schmitt, 2000: 4, 120; Ferreri, 2005: 12, 93) e non lineare, ossia non prevede una precisa e definitiva sequenza di lessico da acquisire stabilmente (Lewis, 1993: 55), ma necessita di un contatto continuo con un'entrata lessicale affinché essa rimanga memorizzata il più a lungo possibile in tutti gli aspetti che caratterizzano la sua struttura.

Se dal punto di vista quantitativo gli attuali sistemi informatici permettono con discreta sicurezza di individuare delle liste di frequenza, il discorso sulla qualità del lessico dominato da un parlante è più complicato da cogliere nella sua complessità (Ferreri, 2005: 12). Tutti i contributi in questo senso concordano sostanzialmente nella proposta di Nation (1990: 31), ripreso anche da Laufer (1997: 141; Bettoni, 2001: 66), che propone una lista di parametri relativi ai livelli di una parola, ognuno indipendente dall'altro, che vanno tenuti presente per poter affermare che un parlante conosce perfettamente un termine. I parametri sono i seguenti:

- a) la forma scritta e la pronuncia di una parola;
- b) il suo comportamento grammaticale (ossia come si realizza a livello morfosintattico, quali altre parole ci si può aspettare prima e dopo, dunque quali sono le collocazioni necessarie o privilegiate ...);
- c) la sua frequenza nell'uso di una lingua;
- d) l'appropriatezza del registro (ossia in quali contesti si può o meno usare una parola);
- e) l'aspetto concettuale e semantico della parola (quindi il significato, o i significati, di un termine e tutte le sue sfumature pragmatiche);
- f) le sue associazioni (ossia quali sinonimi si legano a una parola).

Le discussioni sulla natura del lessico hanno ulteriormente esteso questa lista, comprendendo anche gli usi polirematici, idiomatici, fraseologici, proverbiali e più genericamente i contesti culturali che permettono di identificare come un unico *chunk* una serie di parole (Lewis, 1993: 119-121; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 211-214). Ferreri (2005: 26) a questo proposito sottolinea come sia alle volte problematico porre dei limiti a ciò che può essere considerato parte di una famiglia lessicale e riporta l'esempio del verbo 'giocare', che oltre alle sue regolari forme flesse e alle possibilità di derivazione

lessicale (*giocherellare, giochicchiare, ...*), si trova al centro di una vasta gamma di combinazioni polirematiche e idiomatiche (*giocare sporco, d'astuzia, un brutto scherzo, di prima...*).

Un aspetto invece apparentemente poco rispettoso dell'armonico sviluppo delle competenze lessicali degli studenti riguarda la necessità di far imparare a memoria alcuni *chunks* lessicali soprattutto nei livelli più bassi. Il ricorso alla memorizzazione di vocaboli o di formule fisse, come ad esempio “Scusi, vorrei un caffè” per avviare un'interazione orale in un bar senza che in precedenza siano state apprese le strutture grammaticali che sottendono a un'entrata lessicale (ossia, in questo esempio specifico, l'imperativo indiretto e il condizionale semplice) viene sostenuta come attività utile da più parti (Lewis, 1993: 95; Bettoni, 2001: 54-59; Cardona, 2004a: 19). Tuttavia, allo stato attuale delle conoscenze sui meccanismi di acquisizione linguistica, non si può prescindere dal ricorso anche ad attività basate sulla creazione di reti mentali che stimolano i legami associativi formati su campi semantici coerenti sia per significato che per forma e che sfruttino tutti gli *input* a disposizione in un contesto linguistico il più possibile realistico (Ferrerri, 2005: 80; Chini, Bosisio, 2014: 140-141; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 215). La ricetta ideale pare essere, come sempre, non univoca e scontata, ma piuttosto basata su un insieme di approcci e prospettive che si sanno adattare alle esigenze specifiche degli studenti.

5. L'ATTIVITÀ PRATICA

L'attività pratica proposta nel seguente paragrafo viene somministrata in classi pressoché esclusivamente monolingua aventi come L1 il ceco e un livello di competenza in italiano LS variabile tra A2 e B2 secondo il QCER. La centralità della competenza lessicale nelle tradizioni pedagogiche della Repubblica Ceca, e con buona probabilità anche in altri Paesi che hanno vissuto un'evoluzione storica simile, ha radici ben solide nell'eredità del sistema educativo di stampo austro-ungarico che sostanzialmente non è stato messo in discussione nell'epoca del regime comunista (1948-1989). Una buona parte degli insegnanti di lingue vive, in particolar modo nelle scuole dell'obbligo, conserva a tutt'oggi queste abitudini, che di conseguenza formano le aspettative degli studenti adulti verso l'istruzione linguistica ulteriore, compresa quella universitaria. Per questo motivo, un lavoro sul lessico che riprenda le consuetudini ben ancorate nel sistema educativo viene spesso richiesto esplicitamente dagli studenti di ogni età. Ciò non vuol dire, però, che l'insegnamento dell'italiano si debba adeguare passivamente a un sistema di tradizioni che in molti punti cozza con i risultati della ricerca contemporanea sull'educazione linguistica, ma semplicemente che, all'interno di un curriculum didattico ben strutturato e consapevole degli obiettivi da raggiungere e dei metodi da applicare, vada considerata e rispettata la particolarità di un contesto specifico, in modo da poter sfruttare ogni potenzialità effettivamente presente e non solamente auspicata per ottenere i risultati migliori da studenti stranieri di italiano LS.

Poiché l'attività presentata si configura come un lavoro globale di ripasso orientato alla fissazione del vocabolario nella memoria a lungo termine, viene svolta ogni qualvolta l'insegnante reputi opportuno far esercitare i *chunks* lessicali già incontrati ed elaborati durante la normale pratica, quindi idealmente alla fine di un'unità didattica, quando il vocabolario relativo a uno specifico campo semantico è già stato trattato o comunque non è nuovo agli studenti. Qui di seguito vengono indicati i passi seguiti per la preparazione e la somministrazione dell'attività didattica.

5.1. *La preparazione del foglio di lavoro*

Molti manuali di italiano a stranieri, soprattutto nei materiali *online* o su altri supporti, forniscono dei glossari per le lingue di maggiore diffusione in cui è riportato in traduzione il vocabolario trattato nelle unità del libro³. La prima azione da svolgere è selezionare il lessico su cui si vuole lavorare in classe (una parte di un'unità, un'unità intera, più unità per svolgere un ripasso complessivo...) e inserirlo in una semplice tabella su due colonne doppie in un *file* di qualsiasi programma di videoscrittura come Word (Tabelle 1, 2 e 3).

Tabella 1. *Versione ceca*

B3	
scacchi:	
a tutti i costi:	
	lektvar, odvar; elixír
	nepřekonatelný, neporazitelný
combattere:	
generoso:	
B4	
assassinare:	
procurare:	
dare in pasto:	
	svěřit (komu)
	nebezpečný
C1	
buccia:	
focaccia:	
confusione:	

Tabella 2. *Versione ungherese*

B3	
scacchi:	
a tutti i costi:	
	gyógyital, kanalas orvosság
	legyőzhetetlen
combattere:	
generoso:	
B4	
assassinare:	
procurare:	
dare in pasto:	
	megbíz valakit valamivel
	veszélyes
C1	
buccia:	
focaccia:	
confusione:	

Tabella 3. *Versione spagnola*

B3	
scacchi:	
a tutti i costi:	
	poción
	invencible
combattere:	
generoso:	
B4	
assassinare:	
procurare:	
dare in pasto:	
	confiar, poner en manos de
	peligroso
C1	
buccia:	
focaccia:	
confusione:	

³ Per gli esempi del presente articolo si fa riferimento al manuale di Marin e Manganelli (2009), *Nuovo progetto italiano 2*, Edilingua, Roma, per il quale l'autore, in collaborazione con Eva Ripamonti, ha curato il glossario italiano-ceco.

La preparazione del foglio di lavoro è ovviamente più semplice se si hanno classi monolingue, ma nel caso in cui vi fossero studenti di madrelingua diversa l'operazione va ovviamente ripetuta anche per le altre lingue coinvolte. La differenza di L1 degli studenti non è un ostacolo all'attività, al contrario fornisce un ulteriore spunto per ragionare sulle reti lessicali ricorrendo se necessario anche a una o più lingue veicolari, come si vedrà in seguito.

Per ragioni pratiche, è consigliabile selezionare un materiale lessicale che possa occupare al massimo due pagine in un normale foglio A4, sia perché, nonostante le apparenze, l'attività può durare molto tempo e sarebbe ideale concluderla nell'arco di una sola sessione, sia perché la scelta del lessico su cui lavorare non ha l'ambizione di esaurire in via definitiva ogni problematica relativa all'acquisizione dei termini selezionati, ma di stimolare un consapevole processo di manipolazione lessicale che possa dare i suoi frutti anche al di fuori della classe di italiano. Una volta terminata questa operazione, si cancella in modo casuale una delle due opzioni per ogni entrata lessicale, o il termine in italiano o la traduzione nella L1 degli studenti, senza applicare necessariamente un criterio preciso. Ogni studente riceverà poi una copia cartacea del foglio.

5.2. *Il contatto col materiale*

La prima indicazione di lavoro da fornire agli studenti è quella di osservare il foglio e di prendere contatto col materiale per orientarsi sul tipo di attività da svolgere. In questa fase gli studenti lavorano da soli e riempiono le diverse caselle lasciate vuote con ciò che conoscono, o pensano di conoscere, tralasciando ciò su cui non sono sicuri o che non conoscono affatto. Se si ritiene opportuno, si può dare anche un'indicazione di tempo massimo entro il quale va terminata questa fase. È importante ricordare agli studenti che non si tratta di un test ma di un'attività, pertanto l'obiettivo principale del contatto col foglio di lavoro è quello di creare un proprio ordine senza aspettarsi di poter rispondere immediatamente in modo corretto e completo a ogni richiesta. Per questo motivo sono assolutamente fondamentali anche le ipotesi di significato, nel caso in cui si tratti di completare la traduzione in L1, o le ipotesi di traduzione in italiano, che in questa fase potranno essere anche imprecise, incomplete o parziali. Come si vedrà nel paragrafo seguente, ogni dato attinto dalla memoria (una parola simile, una proposta di "italianizzazione" di un termine noto in un'altra lingua, ma anche una parte della parola, una sillaba o persino una singola lettera relativa all'entrata lessicale da inserire) può fungere da ispirazione per il lavoro in gruppo che si svolgerà in seguito. Se lo ritengono opportuno, gli studenti possono anche segnarsi a parte le ulteriori soluzioni che riescono a formulare, magari appuntandosi dei sinonimi o delle perifrasi; nella terza fase anche questi dati avranno una loro utilità didattica.

5.3. *Il confronto in coppia e in gruppo*

Una volta esaurita la prima fase, si passa al confronto in coppia, durante il quale si discutono e si condividono apertamente le scelte effettuate, si scambiano le informazioni o le ipotesi e più in generale si mettono in comune le soluzioni formulate. La collaborazione tra pari (o *cooperative learning*) è ormai una pratica consolidata nella didattica delle lingue straniere (Kagan, Kagan, 2009) e svolge innanzitutto la funzione di abbassare il filtro affettivo nel gruppo di studenti. La collaborazione non deve necessariamente portare a un'atmosfera empatica fra i partecipanti, ma crea un positivo senso di sfida che

stimola la motivazione a risolvere i compiti assegnati e che può rendere molto più dinamica un'attività solitamente percepita in modo passivo.

Il confronto in coppia e in gruppo, inoltre, responsabilizza il singolo nella risoluzione di un problema comune, poiché ciascun partecipante dovrebbe avvertire in linea teorica l'opportunità di condividere solo ciò che ritiene sufficientemente attendibile a seconda delle conoscenze personali, verificando in questo modo il livello di solidità delle conoscenze personali. Lo stesso grado di responsabilità dovrebbe essere presente anche in direzione opposta, cioè da chi recepisce le informazioni provenienti da un compagno filtrando e discutendo la qualità di ciò che viene messo in comune prima di inserirlo nel proprio foglio di lavoro. Le soluzioni discusse possono eventualmente aumentare scambiando le coppie o organizzando gli studenti in piccoli gruppi o lasciando partecipare tutta la classe a seconda della situazione contingente dovuta allo spazio e al tempo a disposizione.

Veder completare a poco a poco il foglio di lavoro stimola lo stesso senso di soddisfazione che si sperimenta quando si cerca di completare un *puzzle*, un cruciverba o un'altra attività di enigmistica, oppure una difficile equazione matematica, ossia fare ordine nel caos e dare una regolarità sempre più semanticamente significativa a ciò che prima appariva come un ammasso informe di parole e lettere di scarso o nullo valore (Balboni, 2013: 20). Infine, la possibilità che nella dinamica di gruppo ogni partecipante può contribuire alla risoluzione del compito affidato con il bagaglio di conoscenze che ha a disposizione aumenta il senso del successo e la motivazione a continuare a imparare nuovo lessico. È naturale, infatti, che all'interno di una coppia o di un gruppo si formino dei rapporti di forza dovuti alla conoscenza reciproca tra compagni di corso. Molto probabilmente ci si aspetta che "i più bravi" prendano maggiormente l'iniziativa oppure che la loro opinione abbia un peso superiore rispetto a quella degli altri. In realtà, questo non sempre avviene e capita spesso che nella dinamica del gruppo sia proprio la proposta statisticamente meno apprezzata a essere quella più corretta; quando si verifica una situazione simile, è ovvio che da un lato ciò spinge i più esperti a riconsiderare le proprie competenze, dall'altro stimola i meno esperti a coltivare una maggiore fiducia nelle proprie capacità (sulle cause alla base del piacere nello studio linguistico, cfr. Balboni, 2012: 88). La discussione può avvenire in qualsiasi lingua in relazione alla dinamica interna del gruppo, poiché non si tratta di una fase di produzione orale in italiano LS ma di riflessione metalinguistica, pertanto non pare opportuno sforzare gli studenti, perlomeno nei livelli più bassi, a comunicare in italiano. Facendo riferimento ai materiali sopra riportati (Tabelle 1, 2 e 3), si potrebbe esemplificare sinteticamente un'ipotetica discussione in gruppo su un'entrata lessicale nel seguente modo:

Studente A: avete la traduzione in italiano di "nebezpečný"?

Studente B: io non mi ricordo come si dica, non ho niente... in inglese so che è "dangerous"...

Studente C: anche in francese è qualcosa di simile ...

A: allora potrebbe essere "pericoloso"?

B: non è un po' strano?

A: che ne dite di "insicuro"?

C: a me non sembra che abbia lo stesso significato! Qualcuno sa com'è in spagnolo?

A: qualcosa come "peli... peri..."

C: periglioso!

B: a me piace

A: mmmm, io non sono convinto, io preferisco 'insicuro'

C: come lo scrivi?

...

5.4. La ricerca in contesto

Quando la discussione non porta a nuovi risultati oppure quando l'insegnante lo ritiene opportuno, gli studenti vengono invitati a confrontare il risultato del loro lavoro con il manuale da cui è stata tratta la porzione di lessico trattata (Figura 1).

Figura 1.

B In che senso?

4
 Unità
 Un po' di storia

3 Completate il fumetto con le battute date. Attenzione: ce ne sono due in più!

1. Non è vero niente... nel senso che posso spiegare tutto!
2. Che ne dici di una bella partita a scacchi?
3. Ma non finisce qui tra noi, Gallo! Ci incontreremo di nuovo!
4. Eccoli! Sono tornati!
5. Qualcuno può spiegarmi cosa è successo?
6. Ma io feci esattamente quello che mi avevi detto tu, Cesare!



4 Indicate le affermazioni corrette.

1. Caius Bonus voleva:
 - a. assassinare Cesare
 - b. procurare a Cesare la pozione magica
 - c. diventare imperatore con l'aiuto di Asterix

2. Cesare:
 - a. non crede alle parole di Asterix
 - b. decide di dare Caius Bonus in pasto ai leoni del Colosseo
 - c. affida a Caius Bonus una missione pericolosa

3. Alla fine:
 - a. Cesare lascia andare i due Galli
 - b. Cesare e Asterix diventano amici del cuore
 - c. Cesare e Asterix si danno appuntamento a Roma

5 Nell'attività precedente abbiamo incontrato forme come "io feci esattamente quello che mi avevi detto tu". Completate la tabella con: *diede, fu, dicesti, feci*.

Verbi irregolari (I)		
avere	essere	dare
ebbi	fui	diedi (detti)
avesti	fosti	desti
ebbe (dette)
avemmo	fummo	demmo
aveste	foste	deste
ebbero	furono	di e dero (dettero)
dire	fare	stare
dissi	stetti
.....	facesti	stesti
disse	fece	stette
dicemmo	facemmo	stemmo
diceste	faceste	steste
dissero	fecero	stettero

Altri verbi irregolari in Appendice a pagina 184.

6 Completate le frasi con le forme verbali del punto 5.

1. Ormai, dopo tanti anni, so bene che io male ad accettare la tua proposta.
2. Quel giorno una grande fortuna a incontrarti!
3. Quando sentii quelle parole gli un bacio.
4. Al concerto c'era tanta gente che Carla e Andrea in piedi tutta la sera.
5. Gli che lo avrei chiamato, però me ne dimenticai.

C C'era una volta...

- 1 Completate la favola, scegliendo la parola opportuna tra quelle proposte in basso.

A sbagliare le storie

- C'era una volta una bambina che(1)..... Cappuccetto Giallo.
- No, Rosso!
- Ah, sì, Cappuccetto Rosso. La sua mamma la chiamò e(2)..... disse: Senti, Cappuccetto Verde...
- Ma no, Rosso!
- Ah, sì, Rosso. Vai dalla zia Diomira a portarle questa buccia di patata.
- No: vai dalla nonna a portarle questa focaccia.
- Va bene: La bambina andò(3)..... bosco e incontrò una giraffa.
- Che confusione! Incontrò un lupo, non una giraffa.
- E il lupo le domandò: Quanto(4)..... sei per otto?
- Niente affatto. Il lupo le chiese:(5)..... vai?
- Hai ragione. E Cappuccetto Nero rispose...
- Era Cappuccetto Rosso, rosso, rosso!
- Sì, e rispose: vado al mercato a comprare la salsa di pomodoro.
- Neanche per sogno: vado dalla nonna che è malata, ma non(6)..... più la strada.
- Giusto. E il cavallo disse...
-(7)..... cavallo? Era un lupo.
- Sicuro. E disse così: Prendi il tram numero 33, scendi in piazza del Duomo,(8)..... a destra, troverai tre scalini e un soldo per terra; lascia stare i tre scalini, prendi il soldo e comprati una gomma da masticare.
- Nonno, tu non sai proprio raccontare le storie, le sbagli(9)..... Però la gomma da masticare(10)..... compri lo stesso.
- Va bene: eccoti il soldo! E il nonno tornò a leggere il suo giornale...

da Favole al telefono di Gianni Rodari

- | | | | |
|-----|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> a. si chiamò | <input type="checkbox"/> b. si chiamava | <input type="checkbox"/> c. era |
| 2. | <input type="checkbox"/> a. le | <input type="checkbox"/> b. la | <input type="checkbox"/> c. si |
| 3. | <input type="checkbox"/> a. nel | <input type="checkbox"/> b. sul | <input type="checkbox"/> c. in |
| 4. | <input type="checkbox"/> a. costa | <input type="checkbox"/> b. è | <input type="checkbox"/> c. fa |
| 5. | <input type="checkbox"/> a. Come | <input type="checkbox"/> b. Dove | <input type="checkbox"/> c. Quanto |
| 6. | <input type="checkbox"/> a. so | <input type="checkbox"/> b. quando | <input type="checkbox"/> c. cammino |
| 7. | <input type="checkbox"/> a. Chi | <input type="checkbox"/> b. Quale | <input type="checkbox"/> c. Quello |
| 8. | <input type="checkbox"/> a. gira | <input type="checkbox"/> b. torna | <input type="checkbox"/> c. sali |
| 9. | <input type="checkbox"/> a. alcune | <input type="checkbox"/> b. molte | <input type="checkbox"/> c. tutte |
| 10. | <input type="checkbox"/> a. se la | <input type="checkbox"/> b. me la | <input type="checkbox"/> c. te la |



- 2 Quali espressioni usa la bambina per contraddire quello che dice il nonno?
- 3 Nel testo ci sono alcuni verbi irregolari al passato remoto. Sottolineateli.

I riferimenti nel foglio di lavoro alle lettere e ai numeri degli esercizi o delle attività presenti nel libro utilizzato sono un ausilio ulteriore che facilita la ricerca delle informazioni, dato che le diverse entrate lessicali sono collocate in base all'ordine in cui compaiono nel manuale. In questo modo la porzione del testo in cui andare a cercare i dati necessari per un confronto con le soluzioni ricavate dalla discussione si riduce ulteriormente e rende più veloce l'individuazione in contesto del termine cercato. Chiaramente, dopo aver svolto le fasi precedenti, è molto probabile che ogni partecipante

avrà individuato quali sono i punti problematici che hanno lasciato dubbi nella maggior parte dei colleghi e quindi è opportuno rivolgere la maggiore attenzione proprio a loro. La discussione in coppia o in gruppo può quindi ancora proseguire anche in questa fase facendo eventualmente riferimento a quanto condiviso in precedenza e tenendo presente che, se gli studenti trovano una discrepanza tra la propria soluzione e l'informazione in contesto, non necessariamente ciò significa che hanno commesso un errore, poiché è possibile che il termine o la traduzione apparentemente scorretti in realtà possano avere altri utilizzi in collocazioni e contesti diversi. Non bisogna infatti dimenticare quanto possa essere in sé variabile il significato di un unico termine e quante possano essere le sfumature presenti, da un senso letterale a uno convenzionale, pragmatico o idiomatico (Lewis, 1993: 59). Pertanto, gli studenti vengono invitati a fare un'ulteriore lista di punti discrepanti che saranno oggetto della quarta fase, in cui finalmente interviene l'insegnante. Riciclando la discussione del paragrafo precedente, si può immaginare che i tre membri del gruppo individuino con relativa facilità il termine "pericoloso" nel contesto del manuale; una loro discussione sulla stessa entrata potrebbe continuare nel seguente modo:

B: ecco, ho trovato, si dice "pericoloso". Ora mi ricordo che l'ho visto in Italia sulla strada!

A: forse "insicuro" può andar bene lo stesso

C: secondo me si può dire anche "dangeroso"

A: secondo me, non si dice così.

C: probabilmente sì

B: chiediamo all'insegnante

...

5.5. *La discussione in plenum*

Dopo aver identificato le discrepanze con il contesto e con le soluzioni proposte dagli altri compagni, il ruolo dell'insegnante alla fine di questo percorso entra in gioco per fornire le informazioni di vario tipo che i partecipanti necessitano rispetto al lavoro svolto. Per esigenze di tempo, è opportuno chiedere agli studenti di selezionare un numero limitato di entrate problematiche che non hanno saputo risolvere in modo soddisfacente, rimandando al lavoro personale a casa ciò che non si riuscirà a discutere in classe. In base, poi, anche alla situazione concreta, gli sviluppi del *feedback* da parte dell'insegnante si possono orientare in diverse direzioni, come ad esempio l'analisi della struttura delle parole per osservare i processi di formazione relativi ai suffissi derivazionali, oppure informazioni di carattere più generale, come l'origine etimologica, l'evoluzione storica dei significati di una stessa entrata lessicale, i contesti d'uso o la posizione sociolinguistica di un termine e così via. Un *feedback* dell'insegnante allo stesso gruppo che ha discusso nei paragrafi precedenti potrebbe strutturarsi in questo modo:

A: nel gruppo non siamo stati totalmente d'accordo per la traduzione in italiano di "nebezpečný". Sappiamo che nel manuale è "pericoloso", ma si può dire anche "dangeroso"?

Insegnante: non si dice, ma forse può essere trasparente come aggettivo ibrido! Effettivamente il suffisso '-oso' è tipico per gli aggettivi.

B: ... e "insicuro"?

Insegnante: "insicuro" è un sinonimo, è meno forte a livello pragmatico rispetto a "pericoloso". Non sono certo che corrisponda alla forza del ceco "nebezpečný", è piuttosto simile all'inglese "insecure". Avete trovato altri sinonimi?

C: "pericolatore"?

Insegnante: se si considera la struttura della parola, “pericolatore” potrebbe essere compreso come “una persona che provoca un pericolo”, ma attualmente non esiste nel vocabolario standard

B: qualcuno di noi ha scritto “periglioso”

Insegnante: esisteva nell'italiano più arcaico o nella lingua poetica tradizionale il termine simile “periglioso”, ma attualmente è considerato un arcaismo

[...]

La presenza di studenti aventi una L1 diversa, come può capitare nel caso di studenti in Erasmus o appartenenti a una minoranza linguistica⁴, non inficia assolutamente l'efficacia dell'attività, ma al contrario costituisce un'utile risorsa per estendere ulteriormente il raggio di azione dell'acquisizione del lessico sfruttando le complessive abilità linguistiche dei singoli studenti, ad esempio attraverso il ricorso ad altre lingue veicolari in comune tra i partecipanti, come l'inglese grazie al suo fondo lessicale latino, o un'altra lingua romanza se già conosciuta, come il francese o lo spagnolo. In questo modo, dunque, le reti lessicali di uno studente si espandono in direzioni multiple, facilitando lo svolgimento dell'attività e aprendo in alcuni casi a nuove prospettive sull'estensione della sua competenza lessicale. Poniamo, ad esempio, che uno studente L1 ungherese chieda a uno L1 ceco un aiuto per trovare la traduzione in italiano della parola ‘parentesi’ avendo solo la forma nella propria lingua materna (ungherese *zárójelek*); il primo studente probabilmente cercherà di far capire all'altro di che cosa si tratti, quindi potrebbe ricorrere a una descrizione, a una definizione o a una parafrasi, a un disegno o al termine in una lingua veicolare in comune come potrebbe essere l'inglese *brackets*; il secondo studente potrebbe partire dalla propria L1 (ceco *závorky*) per scambiare questa informazione lessicale con il primo studente e immaginare insieme la soluzione in italiano, che con buona probabilità verrà trovata alla fine di tutte le fasi dell'attività. La presenza di uno studente madrelingua romanza può essere una risorsa ulteriore per chi invece ha una L1 appartenente a famiglie linguistiche tipologicamente diverse. Lo stesso studente neolatino può sfruttare l'attività sistematizzando soprattutto i principali pericoli a cui deve fare attenzione, ossia i transfert ingannevoli della propria L1 verso l'italiano. Scoprire poi che il termine ‘parentesi’ è nella sostanza identico in tutta la famiglia romanza (port. *parênteses*, sp. *paréntesis*, fr. *parenthèses*, rum. *parenteze*) è un esempio di come sia possibile estendere le competenze lessicali in direzioni molteplici e inaspettate, come ad esempio verso il greco *παρενθέσεις*, da cui etimologicamente deriva il termine latino poi diffuso nelle lingue romanze. Durante questo processo, però, ottenere la soluzione italiana ‘parentesi’ rappresenta un risultato secondario rispetto a tutti gli sforzi cognitivi messi in atto dagli studenti, che così facendo creano le proprie reti lessicali entrando in contatto in un colpo solo con lo stesso concetto semantico espresso in diverse lingue.

6. CONCLUSIONI

Grazie al contatto del tutto peculiare tra i risultati più recenti della ricerca in campo linguistico sul ruolo dei lessemi e la pratica molto diffusa nelle tradizioni pedagogiche

⁴ Dopo la divisione della Cecoslovacchia in Repubblica Ceca e Slovacchia, avvenuta ufficialmente il 1° gennaio 1993, le relazioni privilegiate tra i due Paesi continuano a manifestarsi su diversi piani, compreso quello dell'istruzione universitaria, con una serie di vantaggi e di diritti per i cittadini di entrambi i Paesi, tra cui quello di poter comunicare ufficialmente nella lingua rispettiva. Il livello di intercomprensione tra ceco e slovacco è altissimo, sebbene vi siano differenze che negli anni recenti stanno aumentando a causa della separazione politica. Relativamente frequenti possono essere i casi di cittadini di entrambi i Paesi che si dichiarano di etnia ungherese, ma che sono comunque, nella pressoché totalità dei casi, perfettamente bilingui.

dell'Europa centrale di lavorare sistematicamente sulla traduzione da e verso una lingua materna del vocabolario di una lingua straniera, l'attività presentata in questo articolo ha dimostrato potenzialità inaspettate. L'attivo coinvolgimento degli studenti nella costruzione di forme e significati ha permesso loro di abituarsi a una pratica in grado di dischiudere nuove prospettive sulla definizione stessa di competenza lessicale, non più da intendere come lista di termini da imparare perlopiù a memoria in funzione della comprensione scritta o della traduzione nella lingua materna, ma come costruzione continua, aperta e virtualmente senza limiti delle proprie reti lessicali. La natura stessa del lessico non permette, ovviamente, di esaurire in poche attività didattiche l'intero problema della costruzione di questa competenza, tuttavia è parso estremamente utile e cognitivamente efficace far sperimentare in classe la complessità delle conoscenze lessicali. Il grado di coinvolgimento degli studenti osservato verso i compiti proposti dall'attività didattica, per non dire alle volte di entusiasmo, al di là dei livelli di conoscenza in italiano LS e di qualsiasi altro parametro sociale (età, condizione sociale, istruzione, sesso, ...), sembra confermare la percezione che così facendo si stimola a perseguire l'acquisizione linguistica anche al di fuori delle ore curricolari.

L'importanza di un lavoro esplicito sul lessico nella didattica delle lingue straniere, percepito alle volte come inutile e controproducente, merita dunque di essere riconsiderato nelle sue applicazioni e nelle sue potenzialità di adattamento alle specifiche abitudini pedagogiche di un Paese straniero. Per lavorare ottimamente sul lessico, bisognerebbe quindi dedicare una costante attenzione a tutte le sue componenti, a partire dal significato letterale passando attraverso la consapevolezza delle regole di produttività morfosintattica fino agli usi idiomatici o gergali, livelli che sono in perenne mutamento e mai definitivi, come efficacemente ricorda anche Ferreri (2005: 38):

La costruzione delle conoscenze lessicali oltrepassa i vincoli dell'acquisizione spontanea e si costituisce nel corso del tempo sulla base di input mirati volti ad attivare tutta la gamma degli usi linguistici. Sembra nascondersi nell'allargamento dello spazio linguistico e culturale, nell'esercizio intelligente dell'uso linguistico riflessivo la chiave di accesso all'ampiamiento del vocabolario e al costituirsi della profondità della sua conoscenza. I due aspetti della quantità e della qualità non possono mai essere scissi. Un piano di misurazione delle effettive capacità ricettive e produttive del lessico della propria lingua materna non può prescindere dal prevederli insieme; e un progetto di espansione delle capacità lessicali deve perseguire ampiezza e profondità in modo da innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2003), *Il Lexical Approach: una proposta utile?* Numero monografico di "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", XXXV, 1-2.
- Aronoff M. (1976), *Word Formation in Generative Grammar*, MIT Press, Cambridge Mass.
- Aronoff M. (1994), *Morphology by itself: stems and inflectional classes*, MIT Press, Cambridge Mass.
- Austin J. L. (1997 [1962]), *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

- Balboni P. (2013), *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari-Roma.
- Bonami O., Boyé G., Dal G., Giraudo H., Namer F. (eds.) (2018), *The lexeme in descriptive and theoretical morphology*, Language Science Press, Berlin.
- Cardona M. (2004a), *Apprendere il lessico di una Lingua Straniera*, Adriatica Editrice, Bari.
- Cardona M. (2004b), "Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano", in *In. It.*, 14, pp. 2-8.
- Cardona M. (2004c), "Il lexical approach: riconsiderare il lessico e la grammatica", in *Scuola e lingue moderne*, XLII, 4-6, pp. 15-20.
- Cardona M. (2006a), "Riconsiderare il lessico e la grammatica: L'approccio lessicale nell'ottica comunicativa e umanistico-affettiva", in *Atti del convegno: L'insegnamento linguistico oggi: un mosaico di fattori*, organizzato dalla Dilit International House, Roma, 7-8 aprile 2006. <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/2006-3-convegno-linsegnamento-linguistico-un-mosaico-di-fattori/riconsiderare-il-lessico-e-la-grammatica-lapproccio-lessicale-nellottica-comunicativa-e-umanistico-affettiva/>.
- Cardona M. (2006b), "Lo sviluppo delle mappe concettuali e l'architettura della memoria", in *Bollettino ITALS*, IV, 16. <https://www.ital5.it/lo-sviluppo-delle-mappe-concettuali-e-l%E2%80%99architettura-della-memoria>
- Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Corda A., Marellò C. (a cura di) (2004), *Lessico Insegnarlo e Impararlo*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Daneš F. (1966), "The relation of centre and periphery as a language universal", in Daneš F., Horálek K., Skalička V., Trost P., Vachek J. (eds.), *Travaux linguistiques de Prague 2, Les problèmes du centre et de la périphérie du système de la langue*, Éditions de l'Académie Tchécoslovaque des Sciences, Prague, pp. 9-21.
- De Mauro T. (a cura di) (1999), *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, 6 voll., UTET, Torino.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di) (2021), *Competenza lessicale e didattica dell'italiano L2*, Firenze University Press, Firenze.
- Jezek E. (2005), *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Kagan S., Kagan M. (2009), *Kagan cooperative learning*, Kagan, San Clemente.
- Laufer B. (1997), "The lexical plight in second language reading", in Coady J., Huckin T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 20-34.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach*, Heinle, London.
- Maggini M. (2021), "La competenza lessicale nei metodi di insegnamento linguistico", in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), pp. 23-32.
- Matthews P. H. (1972), *Inflectional Morphology: A Theoretical Study Based on Aspects of Latin Verb Conjugation*, Cambridge University Press, London.
- Nation I. S. P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Heinle & Heinle publishers, Boston.
- Porcelli G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET, Torino.
- Saussure F. de (2007 [ed. or., 1916]), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Schmitt N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press. Cambridge.

Simone R., Piunno V. (2017), “Combinazioni di parole che costituiscono entrata. Rappresentazione lessicografica e aspetti lessicologici”, in *Studi e saggi linguistici*, LV, 2, pp. 13-44.

Zimmerman C. B. (1997), “Historical trends in second language vocabulary instruction”, in Coady J., Huckin T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 5-19.