

NELLA CLASSE DI ITALIANO L2: LE SPIEGAZIONI LESSICALI

Pierangela Diadori¹

1. INTRODUZIONE

La ricerca sulle modalità di apprendimento e di insegnamento del lessico in una lingua straniera (L2) vanta una lunga storia e una letteratura sterminata, con riferimento ad innumerevoli contesti linguistici e culturali: ci basti citare qui, di area anglofona, i saggi di Nation (1990, 2001), Nation, Newton (1997), Schmitt (2000, 2007) e in area italoфона Corda, Marengo (2004), Barni *et al.* (2008), Solarino (2009, 2010), Casadei, Basile (2019), Gallina (2022), che hanno in vario modo discusso sull'apprendimento del lessico a livello ricettivo e/o produttivo, sul numero di parole necessarie per raggiungere i diversi livelli di competenza comunicativa, sul ruolo della memoria e delle tecniche mnestiche, sulla natura incrementale dell'acquisizione del lessico, sulle forme di apprendimento incidentale e intenzionale, e, marginalmente, sulle tecniche didattiche più efficaci².

Per quanto riguarda in particolare le spiegazioni lessicali dei docenti in L2, già Dale *et al.* (1971), Chaudron (1982), Allen V. F. (1983), Yee, Wagner (1984), Cicurel (1985), Flowerdew (1992), Allen L. Q. (2000), Barcroft (2015), fra gli altri, hanno affrontato la questione descrivendo una serie di risorse a disposizione del docente a livello fonologico, sintattico, semantico e discorsivo per rendere accessibili i vocaboli agli apprendenti di L2 (come la definizione, la parafrasi, l'enfasi prosodica, il ricorso alla grafia e alle immagini, la contestualizzazione). Sulla base di osservazioni realizzate in classe sono stati anche individuati diversi tipi di spiegazioni lessicali: pianificate e non pianificate (Hatch, Brown, 1995), implicite e esplicite (DeCarrico, 2001).

Una svolta nelle ricerche si è avuta però con l'avvento delle tecnologie di videoregistrazione che hanno permesso di affinare l'osservazione sul campo, utilizzando sia gli strumenti concettuali della ricerca sociale e etnografica alla base della *Conversation Analysis – CA* (si veda per una sintesi ten Have, 2007), sia le convenzioni di trascrizione del parlato largamente condivise dagli studiosi in questo ambito (Jefferson, 2004; Mondada, 2018).

Gli studi più recenti, dunque, sebbene non numerosissimi sul tema specifico, hanno permesso di indagare il fenomeno sulla base di dati naturali, con ricerche sul campo, che hanno concentrato i metodi della *CA* sull'interazione in classe (Seedhouse, 2005; Markee, 2015) e su certi momenti topici, come le domande, la correzione degli errori e, appunto, le spiegazioni lessicali, definite “sequenze esplicative” in ambito *CA* (cfr. Greco, 2024)³. Tutte queste ricerche adottano una prospettiva “emica” e “microanalitica”, ovvero

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Schmitt (2007: 835) suggerisce di insegnare il lessico di alta frequenza in classe, lasciando agli studenti il compito di comprendere e apprendere il lessico a bassa frequenza in maniera induttiva fuori dalla classe. Fra le tecniche cita la presentazione di coppie di parole (antonimi), parole polisemiche, famiglie di parole, radici, suffissi e prefissi, unità polirematiche e parole in contesto. Boers e Lindstromberg (2008: 378-388) offrono invece una serie di consigli pratici su come presentare in classe le espressioni idiomatiche inglesi più frequenti in modo da facilitarne la memorizzazione.

³ Nella *CA* per “sequenza” si intende un'azione realizzata attraverso il parlato, di solito mediante più di un turno di parola (Schegloff, 2007).

esaminano l'evento interazionale (videoregistrato e trascritto) nel suo svolgimento, per esplorare senza categorie preconette il modo in cui i partecipanti realizzano le diverse azioni sociali in maniera organizzata, attraverso il linguaggio ma anche attraverso l'uso dei turni di parola, delle pause, dell'intonazione e di codici semiotici non verbali (Sidnell, 2010).

1.1. *Gli studi sulle sequenze esplicative in vari contesti glottodidattici*

Alcuni studi che trattano le spiegazioni lessicali in L2 si sono concentrati sui *pattern* conversazionali ricorrenti in riferimento alle sequenze esplicative, mettendo a fuoco anche le componenti non verbali che intervengono nelle interazioni. Offriamo qui una breve disamina di alcuni di questi, prevalentemente di area anglofona.

Jung (2004), dell'Università delle Hawai'i, che si è formata in un gruppo di studiosi di *CA* applicata all'acquisizione della seconda lingua (Kasper, Hauser, Markee), ha analizzato la gestione negoziata del lessico "opaco" in 12 conversazioni in inglese L2 fra uno studente americano e alcuni studenti coreani della stessa università, verificandone a distanza di tempo l'esito, in modo da correlare questa forma di insegnamento/apprendimento informale con l'acquisizione degli *item* precedentemente focalizzati. Le conversazioni che ruotavano intorno a problemi lessicali erano caratterizzate da formule (*How can I say?*), *code-switching* dall'inglese al coreano e viceversa, uso di termini di suono simile, ed erano accompagnate da frequenti correzioni e autocorrezioni.

Lazaraton (2004) è stata fra i primi ad affrontare il ruolo della gestualità nelle spiegazioni lessicali del docente di inglese L2⁴, esaminando le interazioni (videoregistrate e trascritte) di due docenti in 6 ore di lezione a studenti adulti a livello intermedio in USA. Le ricerche precedenti avevano trattato la comunicazione non verbale solo come parte della competenza comunicativa e come componente importante nell'apprendimento della L2. In realtà il comportamento gestuale dei docenti è cruciale, specialmente nella presentazione del lessico. Infatti «one sort of information that is commonly conveyed in the ESL classroom is the meaning of vocabulary words, which is perhaps the prototypical language use requiring the explicit deployment of gestures for teaching purposes» (Lazaraton, 2004: 89). La sua ricerca, seppure limitata e condotta durante le lezioni di grammatica focalizzate sui verbi, ha avuto il pregio di mettere in risalto la difficoltà di trascrivere gli aspetti non verbali in interazione e di evidenziare alcuni *pattern* ricorrenti: la combinazione fra l'input verbale orale e scritto (alla lavagna) del lessico problematico, le azioni imitative del significato, i gesti metaforici, tutti comportamenti che co-occorrono per rendere ridondante e quindi (auspicabilmente) più comprensibile l'informazione usando solo la L2.

Segue il filone di studi della *CA* anche Mortensen (2011), che esamina le spiegazioni lessicali collaborative (*doing word explanation*) in 25 lezioni di danese L2 in Danimarca, identificando un *pattern* dialogico composto da quattro mosse:

- a) il docente evidenzia un vocabolo (con il tono di voce, con una pausa, scrivendolo alla lavagna, con un gesto o con lo sguardo);
- b) lo studente ripete il vocabolo (mostrando di aver capito che il focus è su quello);
- c) il docente chiede il significato del vocabolo;
- d) lo studente risponde.

⁴Cenni sulla gestualità associata all'esposizione verbale nel *teacher-talk* si trovano anche in Allen (2000).

La prima mossa consiste in realtà in una domanda di esibizione, per verificare la comprensione del lessico evidenziato e sollecitare una risposta (anche in forma di traduzione): se questa è corretta l'insegnante darà un feedback valutativo positivo, altrimenti chiederà ad altri di rispondere o fornirà la spiegazione se nessuno mostrerà di saper rispondere (con la mossa definita *claim of insufficient knowledge* da Sert, Walsh, 2013).

Delorme (2012) si concentra invece sulle spiegazioni lessicali nelle interazioni in classi di francese L2 mediante la costruzione di un contesto (fittizio o reale) intorno al lemma da chiarire, al fine di esplicitarne il senso sul piano sia linguistico che pragmatico (*situations-examples*). La co-costruzione dialogica del significato di un elemento sconosciuto, ricorrendo ad esempi e contesti accessibili in base alle preconcoscenze degli studenti, ripropone, secondo l'autrice, un procedimento adottato anche nelle interazioni spontanee e dunque spendibile anche fuori dalla classe.

Hansun, Waring, Creider e Box (Waring *et al.*, 2013) discutono, sempre sulla base di interazioni registrate e trascritte, la questione del lessico che emerge spontaneamente nell'interazione nella classe di inglese L2, spingendo il docente ad offrire delle spiegazioni non pianificate (*unplanned*) che si realizzano in due modalità: quella "analitica" (mediante risorse verbali e testuali, grammaticali e semantiche) e quella "animata" (mediante gesti e azioni in contesto). La modalità "analitica" corrisponde in linea di massima al pattern individuato da Mortensen (2011), mentre quella "animata" si realizza, in base ai loro dati, in tre formati:

- a) parlato + gesto;
- b) parlato + gesto associato al contesto (per es. un'immagine, un oggetto);
- c) parlato + azione scenica.

Tai e Khabbazzbashi (2019a, 2019b) mettono a fuoco la multimodalità nelle spiegazioni lessicali *unplanned* in 30 classi di inglese L2 ad adulti principianti negli USA, in cui i docenti usano gesti deittici, metaforici e mimetici, così come azioni e movimenti in aula, per colmare le difficoltà di comprensione sul piano linguistico in relazione a parole che esprimono concetti astratti (come *before, after, excuse me*). Da parte loro, gli studenti coinvolti hanno utilizzato le stesse risorse non verbali – sia nell'immediato, sia a distanza di qualche tempo – in associazione con le parole focalizzate allo stesso modo dal docente, mostrando così come il duplice canale (verbale e visivo) sia stato in grado di attivare la comprensione e l'interiorizzazione di entrambi (cfr. anche studi di casi simili in Matsumoto, Mueller Dobs, 2017; Tai, Brandt, 2018).

Morton (2015) si concentra sull'organizzazione conversazionale delle spiegazioni lessicali nelle classi *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), in cui la terminologia settoriale ha un ruolo di grande rilievo, sebbene le attività orientate alla forma linguistica emergano in maniera incidentale in un contesto didattico fondamentalmente orientato al significato. I brani analizzati, tratti da 12 lezioni *CLIL* di 50 minuti ciascuna, realizzate in inglese e spagnolo in alcune scuole superiori in Spagna nel 2010, mostrano come le spiegazioni del lessico settoriale siano sia dialogiche che monologiche. Le prime co-costruite da docente e alunni, con esempi, espansioni e riferimenti intertestuali, o con la richiesta da parte del docente agli alunni di dimostrare la conoscenza di una parola con una riformulazione, un sinonimo o una traduzione, e non con un semplice assenso; le seconde gestite dal docente che inizia mettendo a fuoco il vocabolo da illustrare, ripetendolo più volte anche con enfasi, scrivendolo e accompagnandolo con immagini, gesti o azioni. La spiegazione monologica isola il vocabolo in esame e ne analizza gli aspetti ortografici, fonologici e semantici servendosi di tutti i mezzi, anche non verbali, a disposizione, slittando poi sul piano del contenuto, come si confà ad un contesto *CLIL*.

1.2. *Gli studi sulle sequenze esplicative in contesti italofofoni*

La specificità delle spiegazioni lessicali nella classe di italiano L2 viene indagata, sempre nell'ambito della CA, da Gilardoni (2010), con esempi di focalizzazioni non pianificate sul lessico, tratti da 10 ore di lezione videoregistrate in un corso estivo per adulti in Italia e 20 in uno per universitari all'estero. In questo corpus sono stati osservati tre pattern ricorrenti:

- a) richiesta di spiegazioni iniziata da uno studente o dal docente (che anticipa eventuali problemi di comprensione);
- b) intervento di supporto da parte del docente in attività di produzione degli studenti (per correggere e/o fornire spiegazioni);
- c) domande aperte del docente o degli studenti per elicitare un vocabolo, a cui fa seguito la sequenza esplicativa.

Come già osservato da Corda e Marengo (2004), i docenti si servono di tre tecniche “di trasparenza”, spesso combinate fra loro:

- a) comunicazione non verbale (gesti, disegni, oggetti);
- b) uso della L1 degli studenti o di un'altra lingua;
- c) spiegazione in L2 (definizioni mediante sinonimi, antonimi, parafrasi, esemplificazione).

Gli esempi riportati rivelano che spesso la definizione emerge nel dialogo in un lavoro di negoziazione condiviso fra docente e studenti.

2. LE SPIEGAZIONI LESSICALI NELLA CLASSE DI ITALIANO L2: DUE STUDI DI CASI

Per integrare la mancanza di studi recenti sulle spiegazioni lessicali relative all'italiano L2, descriveremo ora i risultati di due ricerche sul campo realizzate tra il 2009 e il 2024: la prima riguarda le spiegazioni fornite dai docenti in classi online di italiano L2 a studenti belgi, la seconda riguarda la correzione degli errori in classi di italiano L2 in presenza, fra cui anche errori lessicali. In entrambi i casi si tratta di ricerche basate su due corpora di lezioni videoregistrate e trascritte con il metodo Jefferson.

2.1. *Il corpus di lezioni online di italiano L2 a studenti belgi (GR2024)*

Il corpus di Greco (2024), che indicheremo da ora in poi con G2024, comprende 18 lezioni online di italiano L2 a studenti adulti belgi (di area francofona e neerlandofona), di livello B1, realizzate online da 7 docenti (5 donne e 2 uomini), per un totale di 30 ore di lezione videoregistrate e trascritte nel periodo 2020-2021.

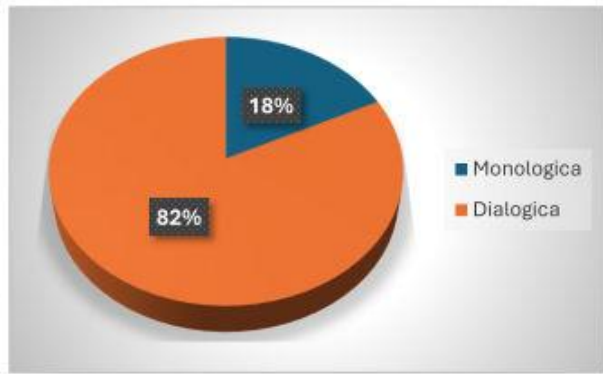
2.1.1. *Modalità di presentazione: spiegazioni dialogiche vs monologiche*

Una spiegazione che emerge nel corso dell'interazione in classe può essere definita una “sequenza esplicativa” (SE). Quando questa assume la forma di un dialogo si realizza una co-costruzione di senso condivisa fra docente e studenti (cfr. Dalton-Puffer, 2007). Nel corpus G2024, su 481 SE analizzate, il 17% erano monologiche e l'83% erano dialogiche (Figura 1).

Figura 1. *Tipi di sequenze esplicative (SE): monologiche e dialogiche (Greco, 2024)*

SE modalità discorsiva	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Monologica	85	17%
Dialogica	396	83%
Tot. sequenze	481	100%

Proporzione delle SE per modalità discorsiva



Proporzione delle SE per modalità discorsiva

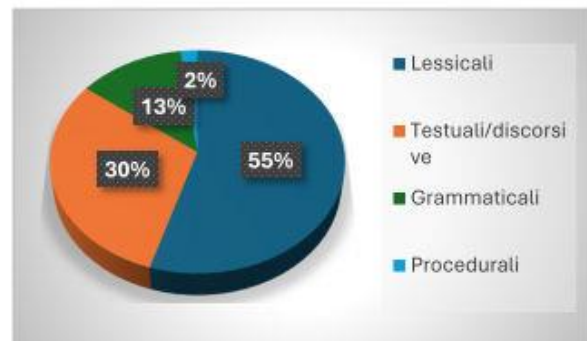
2.1.2. *Argomento: spiegazioni lessicali, testuali/ discorsive, grammaticali, procedurali*

Erano dedicate al lessico il 55% delle SE dialogiche (Figura 2) e il 49% di quelle monologiche, ovvero oltre la metà delle spiegazioni orali dei docenti, sia monologiche che dialogiche (con focus su singoli vocaboli o espressioni idiomatiche). Le SE testuali/discorsive, grammaticali e procedurali erano presenti in misura molto inferiore (Figura 3).

Figura 2. *Tipi di sequenze esplicative (SE) dialogiche: lessicali, testuali/ discorsive, grammaticali, procedurali (Greco, 2024)*

SE modalità dialogica	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Lessicali	217	55%
Testuali / discorsive	121	30%
Grammaticali	50	13%
Procedurali	8	2%
Tot. Sequenze	396	100%

Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva dialogica)



Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva dialogica)

Figura 3. *Tipi di sequenze esplicative (SE) monologiche: lessicali, testuali/discorsive, grammaticali, procedurali (Greco, 2024)*

SE per tipologia	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Lessicali	237	49%
Testuali / discorsive	128	27%
Grammaticali	100	21%
Procedurali	16	3%
Tot. Sequenze	481	100%



Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva monologica)

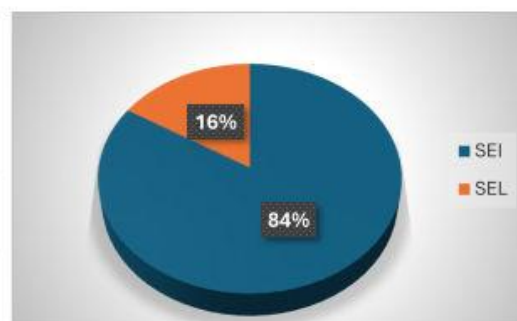
Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva monologica)

2.1.3. Tipi di spiegazioni lessicali: “integrate” e “laterali”

Diversi studi fra quelli che abbiamo ricordato sopra si sono concentrati sulle spiegazioni lessicali non pianificate (*unplanned*), che emergono casualmente nel flusso dell'interazione nella classe di L2, esaminando i fenomeni interazionali ad esse correlati (Mortensen, 2011; Tai, Khabbazbashi, 2019a e 1019b; Waring *et al.*, 2013). Anche nel corpus G2024 le SE lessicali (che occupano uno o più turni di parola) sono di due tipi: possono rappresentare un momento specifico e pianificato dell'intervento del docente (“integrate”, *planned*) oppure possono emergere *a latere* di una attività di altro tipo, essendo sollecitate dagli studenti oppure introdotte senza pianificazione dal docente (“laterali”, *unplanned*). Prevalgono nettamente quelle integrate (84%), che riflettono le intenzioni del docente di L2 di considerare gli approfondimenti lessicali come una parte fondante del proprio insegnamento pianificato.

Figura 4. *Tipi di sequenze esplicative (SE) dialogiche lessicali: integrate e laterali (Greco, 2024)*

SE dialogiche lessicali	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
SEI	182	84%
SEL	35	16%
Tot. Sequenze	217	100%



SE lessicali. Proporzione delle categorie (SEI/SEL)

SE lessicali. Proporzione delle categorie (SEI/SEL)

3.1.4. *Struttura discorsiva delle SE*

Già Yee e Wagner, nel loro saggio dedicato al *teacher-talk* (1984) avevano individuato tre fasi nelle spiegazioni lessicali, cioè “*focus, explanation, restatement*” di cui solo la seconda – dedicata alla spiegazione vera e propria – era sempre presente. Questo *pattern* emerge anche nel corpus G2024 (come vediamo negli esempi 1, 2, 3 riportati sotto):

- a) *Introduzione (Focus)*: può trattarsi dell’anticipazione di una possibile difficoltà di comprensione (turno iniziato dal docente) oppure della focalizzazione di un problema emerso nell’interazione (turno iniziato dal docente o da uno studente: Es. 1);
- b) *Svolgimento (Explanation)*: si tratta della spiegazione vera e propria che può realizzarsi con un solo turno di parola del docente o di uno studente, oppure in più turni, se il docente tenta di far scoprire alla classe il significato prima di dare la propria versione (cfr. Mortensenm, 2011), oppure illustra il significato mediante sinonimi e riformulazioni (Es. 2), esempi (Es. 3), gesti, immagini, azioni, contestualizzazione o traduzione;
- c) *Conclusione (Restatement)*: può trattarsi di un turno dello studente che ripete la parola analizzata, o del docente che riprende in sintesi la spiegazione appena fornita.

Es. 1. Spiegazione della parola italiana corrispondente al francese “wafels” (Greco, 2024)

STUDENTE	la parola italiana per (-) <i>wafels</i> ? (.) che cosa c’è
INSEGNANTE	ma (.) non c’è
STUDENTE	la <i>waffle</i>
INSEGNANTE	io uso quelle (.) per quelle di bruxelles (.) per quelle nostre io ho sempre usato le parole franc- le parole francesi (.) la crêpe e la gaufre ma c’è (.) c’è anche in italiano la parola galetta

Es. 2. Spiegazione delle parole italiane “rammarico” e “dispiacere” (Greco, 2024)

INSEGNANTE	come esprimiamo l’accordo e il disaccordo (.) rammarico (.) rammarico è un’altra parola per dispiacere mm? il dispiacere ((scrive la parola rammarico nella chat)) è un’altra parola per dispiacere (.) quello però è un tipo di dispiacere simile a quello che in inglese di chiama „regret“ (.) qualcosa che volevi fare vivere (.) però non c’è stato il coraggio di farlo oppure non ci si è arrivato a fare eh? quindi il rammarico è più una cosa che avresti voluto fare e che ti dispiace di non aver fatto (.) però ci si può anche rammaricare per un lutto una cattiva notizia eh? (.) anche quello è utilizzato
------------	---

Es. 3. Spiegazione del verbo “fidarsi” (Greco, 2024)

INSEGNANTE	<i>fidarsi</i> (.) <i>fidarsi</i> (.) <i>mi fido di</i> (1.0) cosa vuol dire <i>fidarsi</i> (.) <i>avere fiducia</i> (.) <i>avere fiducia</i> (1.0) allora
STUDENTE 1	“confidence” no, fiducia
INSEGNANTE	ad ese- no no non in inglese (.) se io, (.) guardate (.) io ho due bambine piccole (.) lei ha cinque anni lei ha tre anni (.) d’accordo, (.) e: mi telefonano che c’è un’emergenza (.) devo uscire (.) ah: io non posso lasciare le mie bambine (.) da sole (.) allora (.) vado (1.0) dal (.) mio

vicino di casa (.) che abita davanti a me (1.0) perché è una persona che io (.) conosco (1.0) è una persona (.) brava (.) buona (.) ho fiducia (1.0) ho fiducia (.) di questa persona mi fido (.) di lui (.) e chiedo a lui se può tenere (.) le bambine (1.0) d'accordo, (1.0) quindi fidarsi(.) di qualcuno (1.0) significa avere (.) fiducia (.) in (.) quella (.) persona (2.0) fidarsi (.) mhm↑ (7.0) fidarsi di qualcuno

CLASSE	((brusio))
STUDENTE 2	ma (.) <u>mi fido</u> (***)
INSEGNANTE	<u>mi fido di qualcuno</u> (.) <u>mi fido troppo degli altri</u> (2.0) <u>fidarsi</u> (.) <u>mi fido di te</u> (.) <u>mi fido dei miei amici</u>

3.1.5. Le strategie di trasparenza nelle spiegazioni lessicali

Per strategie di trasparenza (SdI) intendiamo tutte le risorse verbali, prosodiche e non verbali a disposizione del docente per rendere più esplicito il significato di parole che risultano (o potrebbero risultare) problematiche per gli studenti.

3.1.5.1. Strategie di trasparenza verbali e prosodiche

Nell'input orale del docente durante le spiegazioni lessicali si riconoscono varie strategie verbali e prosodiche che servono a focalizzare l'attenzione degli studenti sull'elemento da analizzare e a renderne trasparente il significato.

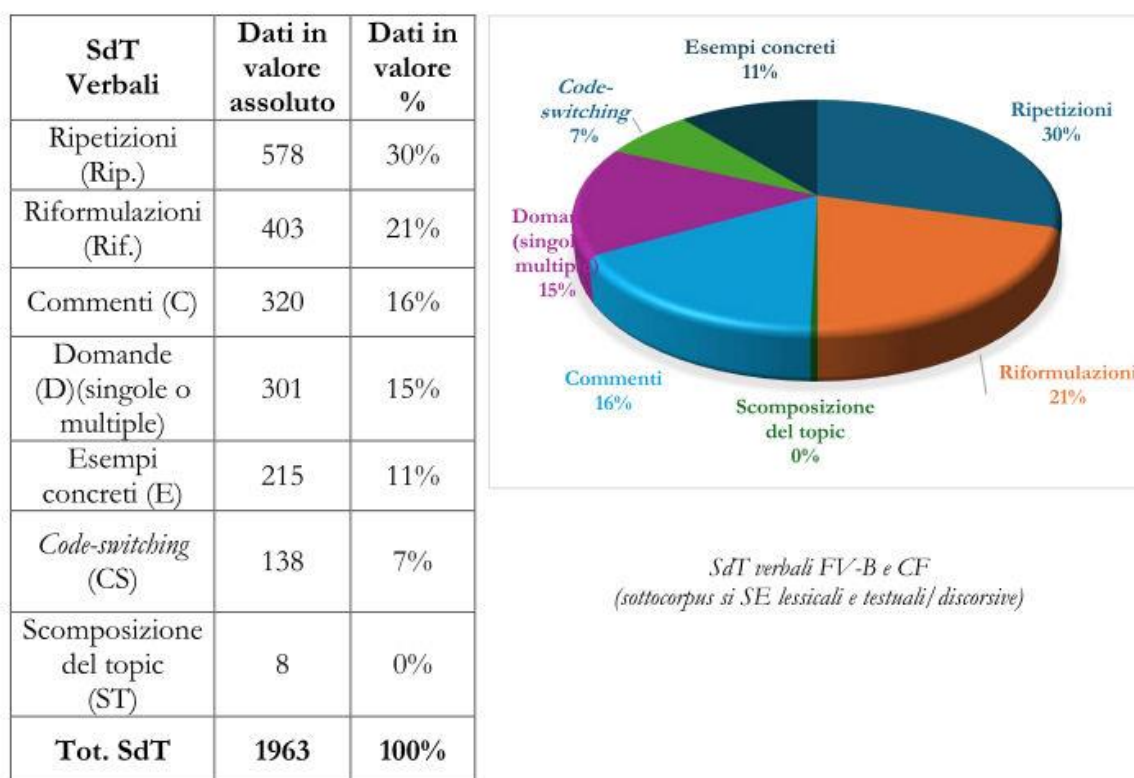
Nel corpus G2024 sono state individuate 7 SdI verbali, rintracciate nelle spiegazioni lessicali e testuali/discorsive (Figura 5), per fornire gli strumenti di mediazione concettuale o testuale di accesso al significato del lessico considerato:

- Ripetizioni* (30%): servono per mettere a fuoco il vocabolo o l'espressione su cui concentrare l'attenzione (*focus*), tenendo conto dell'importanza che ha nell'apprendimento la capacità di "notare" i fenomeni (*NoticingHypothesis*: cfr. Schmidt 1990)⁵.
- Riformulazioni* (21%): sinonimi, contrari, parafrasi rappresentano la forma verbale più sintetica e usata per spiegare il significato del lemma su cui si vuole concentrare l'attenzione.
- Commenti* (16%): l'introduzione di un tema di discussione, a partire dal vocabolo evidenziato in quanto problematico, può portare a divagare con commenti aggiuntivi da parte sia del docente che degli studenti.
- Domande* (singole e multiple) (15%): può trattarsi di domande di chiarimento da parte degli studenti o di domande di esibizione del docente, come tecnica induttiva di elicitazione (cfr. Mortensen 2011; Morton 2015).
- Esempi concreti* (11%): la costruzione di un contesto (fittizio o reale) intorno al lemma da chiarire, al fine di esplicitarne il senso sul piano sia linguistico che pragmatico,

⁵ Si può considerare una forma di ripetizione anche l'uso di scrivere alla lavagna la parola presa in esame, o mostrarla se presente nel *setting*: in questo caso l'input verbale orale si associa a quello verbale scritto, in modo da rafforzarne la percezione, se non la comprensione semantica. Analogamente la pronuncia a voce più alta o con enfasi della parola da focalizzare, o l'uso strategico di pause per evidenziarla possono essere considerate altrettante strategie di messa in rilievo.

- rappresenta un'altra forma di mediazione concettuale a fini esplicativi (cfr. Delorme 2012).
- f) *Code-switching* (7%): nonostante docenti e studenti del corpus G2024 potessero far ricorso sempre ad una lingua condivisa, diversa dall'italiano, i casi di *code-switching* come strategia di trasparenza sono piuttosto rari a testimonianza del fatto che l'uso della L2 era garanzia sufficiente per esplorare mediante questa lingua i significati di espressioni ancora sconosciute.
- g) *Scomposizione del topic*:⁶ sono stati rilevati solo 8 casi di questo tipo (su un totale di 1.963 sequenze esplicative): si tratta infatti di una strategia che può rivelarsi efficace per studenti a livello di competenza più basso rispetto al B1.

Figura 5. *Strategie di trasparenza (SdT) verbali nelle spiegazioni lessicali e testuali/discorsive (Greco, 2024)*



SdT verbali FV-B e CF
(sottocorpus di SE lessicali e testuali/discorsive)

3.1.5.2. *Strategie di trasparenza non verbali*

Il ricorso alla comunicazione non verbale nella classe di L2 è stato oggetto di osservazione in numerosi saggi dedicati al tema. Se ne sono occupati nelle loro ricerche, fra gli altri, Lanzaraton (2004), Smotrova, Lantolf (2013), Waring *et al.* (2013), Tai, Brandt (2018), Tai, Khabbazbashi (2019a e 2019b), Diadori (2024), toccando anche la questione delle spiegazioni lessicali associate all'uso del corpo (*embodied enactments*) come strategia di trasparenza adottata dal docente o dagli studenti. Anche la trascrizione del parlato associata ad altre forme di comunicazione multimodali è stata oggetto di studio (Mondada, 2018). Sta di fatto che le ricerche nel campo della *CA* applicata all'acquisizione della

⁶ Un esempio di scomposizione del *topic*: “stage attivo” diventa “doveva seguire colleghi con più esperienza”.

seconda lingua (*CA-for-SLA*) sono sempre più orientate ad un'analisi non solo verbale dell'interazione in classe.

Nel corpus G2024 sono presenti numerose “*embodied explanations*” sebbene la situazione delle lezioni online permettesse di osservare solo gli interventi gestuali e l'espressione del viso (del docente e degli studenti) e non l'insieme di possibilità multimodali offerte dalla classe in presenza (prossemica, movimenti del corpo, indicazioni deittiche a immagini e oggetti presenti nel contesto).

Un esempio di gesto mimetico associato alla parola “panca” contemporaneamente alla spiegazione verbale del suo significato in una classe di italiano L2 si nota alla Figura 6 (un gesto molto simile corrisponde alla stesa parola nella Lingua Italiana dei Segni, come si vede alla Figura 7).

Figura 6. *La docente sta spiegando il significato della parola “panca”*



Figura 7. *Segno corrispondente alla parola “panca” nella Lingua Italiana dei Segni (LIS)*

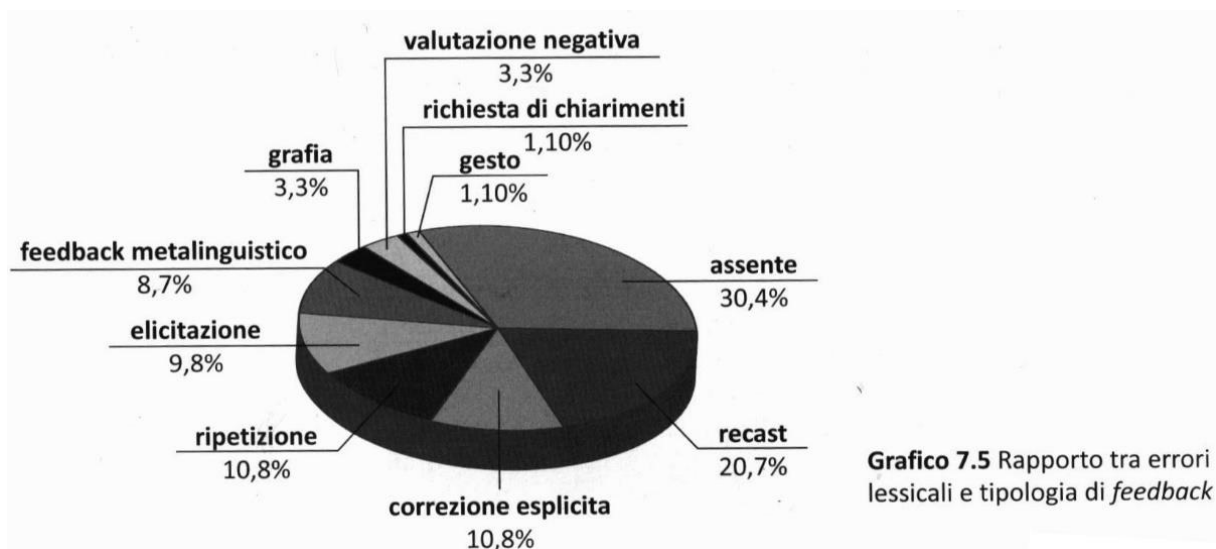


3.2. Il corpus di lezioni in presenza di italiano L2 a studenti universitari, in Italia e all'estero (M2021)

Il corpus di Monami (2021, che indicheremo da ora in poi con M2021) comprende 13 lezioni di italiano L2 a studenti adulti (8 all'estero, 5 in Italia), di livello da A1 a C1, con 12 docenti (10 donne e 2 uomini), per un totale di 15 ore di lezione in presenza videoregistrate e trascritte (10 all'estero e 5 in Italia) raccolte nel periodo 2009-2019.

Fra i vari tipi di errori individuati e gestiti in interazione dei docenti, ci sono quelli di tipo lessicale. Alla Figura 8 si vedono i diversi tipi di feedback correttivi che i docenti applicano a questo genere di errori, correzioni che spesso precedono una spiegazione. Sebbene nella maggioranza dei casi non ci sia un intervento correttivo (30%), la modalità preferita è quella del *recast*, cioè la riformulazione in modo corretto (20,7%). Si tratta di un atto di *repair* poco invasivo, che non interrompe il flusso dell'interazione, sebbene non garantisca che lo studente abbia notato la problematica. Segue la ripetizione della parola errata da parte del docente (10,8), di solito con tonia interrogativa e con lo scopo di evidenziare lo sbaglio e segnalare la necessità di *repair* da parte dello studente. Se l'autocorrezione avviene, può seguire un giudizio positivo del docente o una sua espansione esplicativa (come nell'Es. 4). Lo stesso scopo ha l'elicitazione (9,8%) che richiama più esplicitamente lo studente a trovare una parola alternativa. Il feedback metalinguistico che spesso assume la forma di una spiegazione sul significato della parola usata erroneamente si trova nell'8% dei casi esaminati, talvolta anche in combinazione con altre forme di feedback correttivi. Le altre forme di correzione hanno valori residuali (trascrizione della parola 3,3%, valutazione negativa 3,3%, gesto 1,1%, richiesta di chiarimenti 1,1%, richiesta di chiarimenti 1,1%).

Figura 8. *Tipi di correzioni applicate dai docenti a errori lessicali degli studenti (Monami, 2021)*



Un esempio di ripetizione del docente, autocorrezione dello studente e feedback metalinguistico del docente si trova nella sequenza riportata all'Es. 5, in cui l'errore lessicale consiste nell'uso di "sito" al posto di "pagina" da parte di un apprendente tedesca (errore da interferenza, dato che "pagina" in tedesco si dice *Seite*).

Es. 5. Spiegazione della parola italiana “sito”, come SE laterale causata da un errore di uno studente.

INSEGNANTE	quindi si parla non di tem- di forme verbali (.) ma (.) di tempo fisico (0.4) ma (.) prima di tutto (.) prima di andare a lavorare sui verbi no, (.) ehm:: diciamo ancora qualcosa su questo testo no, (.) la settimana scorsa (0.3) eh: abbiamo letto insieme (.) questo testo: abbiamo: (.) eh:: semplicemente (0.4) discusso di alcune (.) particolarità di questo (.) genere testuale↑ (.) e poi abbiamo anche (0.5) letto insieme il testo (.) e (0.3) eh: parlato un po' (.) della <u>storia</u> di cui si parla in questo testo↓ (0.4) prima di tutto (.) eh:: (0.2) che tipo di genereche che genere testualea che genere testuale appartiene (.) questo testo, (1.0)
STUDENTE 6	è un zito di un diario
INSEGNANTE	sito? (0.5)
STUDENTE 6	°ah° (0.7) pagina
INSEGNANTE	PAGINA (.) benissimo (.) benissimo no? sito è (0.4) eh: o una pagina su internet↑ (0.2) oppure sito si può usare anche per una zona archeologica (0.3) un sito archeologico no? (0.6) una=
STUDENTE 5	=ililil medico eh: anche (0.2) eh:=
STUDENTE 1	=* <u>situs</u> *=
STUDENTE 5	=esiste * <u>situs</u> * (.) *derfalschesitus* (xxx) (xxx)
STUDENTE 4	ma (.) ma questo testo ha un poco la forma (0.3) eh:: di una lettera?

4. CONCLUSIONI

La capacità di fornire spiegazioni sul lessico, bilanciando equamente l'attenzione alla forma e al significato, rientra certamente in quella che Walsh chiama “*Classroom Interactional Competence*” (Walsh, 2012). L'argomento delle spiegazioni lessicali nel contesto della classe di L2, sebbene ampiamente studiato da tempo dalla comunità scientifica e suffragato da numerose ricerche anche recenti, basate sulla metodologia della CA, risulta ancora carente per quanto concerne l'interazione nella classe di italiano L2. Molti saggi basati su dati raccolti in varie parti del mondo con focus soprattutto sull'inglese L2 forniscono un quadro teorico di riferimento interessante ma non rendono conto di alcuni elementi, anche culturalmente specifici, che possono caratterizzare l'insegnamento di altre lingue e soprattutto lo stile comunicativo di docenti nativi appartenenti a culture diverse. I due studi qui presi in esame (Greco, 2024; Monami, 2021) offrono l'occasione di osservare la stessa sequenza esplicativa in due contesti didattici (in presenza e online) più o meno coevi, con docenti in buona parte nativi italofoni, impegnati in classi formali di italiano L2 con apprendenti adulti.

Il primo studio (Greco, 2024) evidenzia la presenza di alcuni *pattern* ricorrenti relativi alla modalità di presentazione (spiegazioni monologiche e dialogiche) e all'argomento (spiegazioni lessicali, testuali/discorsive, grammaticali, procedurali). In particolare le spiegazioni lessicali coprono il 55% del totale, sono spesso associate a gesti e altre forme di comunicazione non verbale, risultano in massima parte pianificate dal docente e integrate nel piano della lezione, si articolano di solito in tre fasi (introduzione, svolgimento, conclusione) e si servono di varie strategie di trasparenza (soprattutto ripetizioni e riformulazioni, ma anche commenti, domande, esempi, *code-switching* e

scomposizione del *topic*). Nel caso della correzione degli errori lessicali (Monami, 2021) nella aggiornata dei casi manca un *feedback* correttivo e quando emerge si tratta di una riformulazione della forma corretta.

Come già osservavano Waring *et al.* (2013: 262), sebbene gli strumenti della *CA* permettano, con la loro prospettiva “emica” (cioè focalizzata sull’evento comunicativo senza preconcetti) di osservare anche il “non detto” attraverso l’analisi delle sequenze videoregistrate, non sempre è possibile dimostrare quanto delle spiegazioni del docente sia effettivamente risultato comprensibile e tanto meno sia passato nella memoria a breve e poi a lungo termine degli apprendenti. Il fatto di associare le spiegazioni verbali ad altre forme di comunicazione non verbale (gesti, immagini, oggetti, azioni) fa ipotizzare ai tre studiosi che il coinvolgimento dei due emisferi nell’elaborazione delle informazioni in entrata risulti più favorevole alla memorizzazione (così ipotizzava anche Lanzarato, 2004), tuttavia servirebbero altri studi di tipo longitudinale e mirato per ottenere prove in proposito. Sta di fatto che le spiegazioni lessicali dei docenti di L2 restano uno degli elementi caratterizzanti dell’interazione in classe. Così risulta dai dati quantitativi delle due indagini sopra descritte (G2024 e M2021) e probabilmente questa caratteristica non riguarda solo la didattica della L2 ma anche molte altre discipline, specialmente in ambito scolastico.

La formazione dei docenti, dunque, potrebbe trarre vantaggio da ulteriori studi che esplorino non solo in ambiti e con discipline diverse le sequenze esplicative messe in atto dai docenti (il cosa e il come) ma anche gli esiti immediati e futuri che le diverse modalità esplicative hanno sull’acquisizione del lessico da parte dei loro studenti, dal punto di vista della comprensione e della ritenzione mnemonica a breve e lungo termine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen V. F. (1983), *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
- Allen L. Q. (2000), “Nonverbal accommodation in foreign language teacher talk”, in *Applied Language Learning*, 11, pp. 155-176.
- Barcroft J. (2015), *Vocabulary in language teaching*, Routledge, New York.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Boers F., Lindstromberg S. (eds.) (2008), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and fraseology*, Mouton De Gruyter, New York.
- Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Chaudron C. (1982), “Vocabulary elaboration in teachers’ speech to L2 learners”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 2, pp. 170-180.
- Cicurel F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE, Paris.
- Dale E., O’Rourke J., Bamman H. A. (1971), *Techniques of teaching vocabulary*, Field Educational Publications, Palo Alto (CA).
- Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins, Amsterdam.
- DeCarrico J. S. (2001), “Vocabulary learning and teaching”, in Marianne Celce-Murcia M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle & Heinle, Boston, pp. 285-299.
- Delorme V. (2012), “Explication du sens en classe de langue: le rôle du contexte”, in *SHS Web of Conferences*, 1, pp. 261-275.

- Diadori P. (2024), “Nonverbal communication in classroom interaction and its role in Italian foreign language teaching and learning”, in *Languages*, 9, 5, pp. 1-24.
- Filipi A., Markee N. (2018), *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom*, John Benjamins, Amsterdam.
- Flowerdew J. (1992), “Definitions in science lectures”, in *Applied Linguistics*, 13, 2, pp. 202-221.
- Gallina F. (2022), *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*, Pacini, Pisa.
- Gilardoni S. (2010), “Il lessico nell’interazione didattica; comunicare il significato e riflettere sull’uso delle parole in italiano L2”, in Piantoni M., Grassi R., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 231-256.
- Greco A. (2024), *La spiegazione in italiano lingua straniera (IL2). Analisi di lezioni online durante il Covid-19 in Belgio*, Università di Liegi. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Hatch E., Brown C. (1995), *Vocabulary, semantics, and language education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jefferson G. (2004), “Glossary of transcript symbols with an introduction”, in Gene H. Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, Philadelphia, John Benjamins, Philadelphia, pp. 14-31.
- Jung K. (2004), “L2 vocabulary development through conversation: A conversation analysis”, in *Second Language Studies*, 23, 1, pp. 27-66.
- Lanzaraton A. (2004), “Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry”, in *Language Learning*, 54, 1, pp. 79-117.
- Corda A., Marengo C. (2004), *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Markee N. (1995), “Teachers’ answers to students’ questions: Problematizing the issue of making meaning”, in *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 62-92.
- Markee N. (ed.) (2015), *The Handbook of classroom discourse and interaction*, Wiley Blackwell, Chichester (UK).
- Matsumoto Y., Mueller Dobs A. (2017), “Pedagogical gestures as interactional resources for teaching and learning tense and aspect in the ESL grammar classroom”, in *Language and Learning*, 67, 1, pp. 7-42.
- Monami E. (2021), *Correggere l’errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Mondada L. (2018), “Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges in transcribing multimodality”, in *Research on Language and Social Interaction*, 51, 1, pp. 85-106.
- Mortensen K. (2011), “Doing word explanation in interaction”, in Pallotti G., Wagner J. (eds.), *L2 Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, University of Hawai’i, Honolulu, pp. 135-162.
- Morton T. (2015), “Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective”, in *The Language Learning Journal*, 43, 3, pp. 256-270.
- Nation P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Newbury House, New York.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, New York.
- Nation P., Newton J. (1997), “Teaching vocabulary”, in Coady J., Huckin T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 238-254.
- Schmitt N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt N. (2007), “Current perspectives on vocabulary teaching and learning”, in Cummins J., Davison C. (eds.), *International handbook of English language teaching*, 15, Springer, Boston, pp. 827-841.
- Seedhouse P. (2005), “Conversation analysis and language learning”, in *Language Teaching*, 38, 4, pp. 167-187.

- Schegloff E. A. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Sert O., Walsh S. (2013), "The interactional management of claims of insufficient knowledge in English classrooms", in *Language and Education*, 27, 6, pp. 542-565.
- Sidnell J. (2010), *Conversation analysis. An introduction*, Wiley Blackwell, Chichester (UK).
- Smotrova T., Lantolf J. P. (2013), "The function of gesture in lexically focused L2 instructional conversation", in *Modern Language Journal*, 97, 2, pp. 397-416.
- Solarino R. (2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.
- Solarino R. (2010), "Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 15-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/820>.
- Tai K. W. H., Khabbazbashi N. (2019a), "The mediation and organization of gestures in vocabulary instructions: A microgenetic analysis of interactions in a beginning-level adult ESOL classroom", in *Language and Education*, 33, 5, pp. 445-468.
- Tai K. W. H., Khabbazbashi N. (2019b), "Vocabulary explanations in beginning-level adult ESOL classroom interactions: A conversation analysis perspective", in *Language and Education*, 52, pp. 61-77.
- Tai K. W. H., Brandt A. (2018), "Creating an imaginary context: teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom", in *Classroom Discourse*, 9, 3, pp. 244-266.
- ten Have P. (2007), *Doing conversation analysis*, Sage, London.
- Tian L., Macaro E. (2012), "Comparing the effect of teacher's codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students", in *Language Teaching Research*, 16, 3, pp. 361-385.
- Walsh S. (2012), "Conceptualizing classroom interaction competence", in *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6, 1, pp. 1-14.
- Waring H. Z., Chepkirui Creider S., Box C. (2013), "Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account", in *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 4, pp. 249-264.
- Yee V., Wagner M. (1984), *Teacher talk: The structure of vocabulary and grammar explanations*, University of Hawai'i, Honolulu.

