

IL LESSICO NEI MANUALI DI LIVELLO AVANZATO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

*Donatella Troncarelli*¹

1. INTRODUZIONE

Per lungo tempo nella didattica dell'italiano a stranieri è stata accordata maggiore rilevanza alle strutture linguistiche, a cui è stato riconosciuto un ruolo trainante nella elaborazione di sillabi e nella progettazione di materiali didattici, rispetto ad altre componenti che concorrono allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, incluso il lessico. L'importanza attribuita alla dimensione formale, evidente anche con una rapida analisi dei manuali per l'apprendimento dell'italiano, può essere ricondotta a due aspetti: da un lato alla concezione della grammatica come sistema linguistico chiuso, dunque più facilmente delimitabile e gestibile di un sistema dinamico e aperto come quello lessicale; dall'altro alla ricchezza degli studi su morfologia e sintassi che offrono conoscenze, descrizioni e orientamenti utili sia alla presentazione dei fenomeni linguistici, sia alla elaborazione delle attività didattiche destinate agli apprendenti. Nell'ultimo ventennio si è assistito però a un graduale ampliamento dell'interesse verso il lessico e il suo insegnamento con la pubblicazione di una serie di studi che hanno dato un impulso per far uscire questa componente del sistema linguistico dalla posizione marginale in cui era stata relegata nella didattica linguistica (Ferreri, 2013; de Leom, 2024).

Occorre non dimenticare il contributo in questa direzione fornito anche dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001) che, oltre a evidenziare l'interazione della competenza lessicale con le altre competenze alla base della più generale e composita competenza linguistico-comunicativa, indica gli elementi di cui si compone e l'ampiezza del repertorio lessicale dell'apprendente ai differenti livelli di padronanza, sebbene non entri nel dettaglio descrittivo (Corda, Marello, 2004). Il *Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020), definendo ulteriormente tale repertorio, sottolinea come l'avanzamento della padronanza in una seconda lingua sia legato alla capacità di compiere scelte lessicali adeguate al contesto di comunicazione e proceda dunque dalla conoscenza di lessemi di base ed espressioni comuni, utilizzabili in interazioni quotidiane, verso l'appropriazione di espressioni idiomatiche, colloquialismi e parole sempre meno comuni, utilizzate per affrontare temi specifici.

In che misura queste indicazioni trovano riscontro nella didattica dell'italiano L2 e quali modalità vengono attualmente impiegate per favorire lo sviluppo della competenza lessicale? Da questo quesito si è mossa l'indagine illustrata nel presente contributo che ha cercato una risposta, seppure non esaustiva, nei manuali didattici destinati all'insegnamento dell'italiano a stranieri che rappresentano non solo uno strumento di orientamento per l'azione didattica, ma anche l'esito di pratiche sperimentate e consolidate in aula, considerando che in molti casi i prodotti editoriali in circolazione sono elaborati da insegnanti.

¹ Università per Stranieri di Siena.

L'analisi si è focalizzata su 7 manuali, per un totale di 10 volumi, pubblicati tra il 2010 e il 2022 e destinati al livello C1 e C2², cioè allo stadio di sviluppo della competenza in cui per lo studente, che già padroneggia molte strutture linguistiche, diventa rilevante l'ampliamento del proprio vocabolario per poter interagire linguisticamente in una gamma più ampia di contesti e, come ricorda il *Volume complementare*, per trattare anche argomenti che esulano dalle comuni transazioni quotidiane.

2. IL LESSICO DEI TESTI INPUT DELLE UNITÀ DIDATTICHE

Al fine di avere un quadro del repertorio lessicale a cui lo studente viene prevalentemente esposto, la prima fase dell'indagine è stata dedicata alla predisposizione di un corpus contenente i testi input impiegati nelle unità in cui si articolano i manuali didattici presi in esame³.

Con 142.320 occorrenze, realizzate da 42.121 forme grafiche distinte, il corpus presenta un'estensione che consente un'analisi quantitativa dei dati (Bolasco, 2008). Considerando il rapporto *type/token*, cioè tra forme e occorrenze, che si attesta al 29,5% è possibile osservare che il corpus risulta caratterizzato da un elevato indice di parole nuove ogni 100. Oltre alla ricchezza lessicale, i dati lessicometrici evidenziano una elevata ampiezza del vocabolario usato nei testi presentati nelle unità, essendo il valore percentuale di hapax, cioè di parole usate una sola volta nel corpus, pari al 62,3%.

Questi risultati possono essere ricondotti, almeno parzialmente, alla metodologia di pianificazione dei manuali adottata dagli autori che, a partire dal livello B2, si allontana dall'individuazione del sillabo sulla base dei compiti comunicativi da svolgere nelle situazioni afferenti ai domini d'uso quotidiano in cui intende interagire un pubblico che impara la lingua per scopi generali. Ai livelli avanzati, la progettazione del manuale è invece guidata da compiti di comunicazione complessi che implicano la gestione di più tipi e generi testuali, in cui sono trattate un'ampia gamma di tematiche, allo scopo di soddisfare bisogni di apprendimento diversificati e di ordine superiore a quelli primari di comunicazione, come appare evidente osservando gli indici dei volumi (Figura 1).

Le unità, centrate in larga parte su testi scritti come articoli di quotidiani e riviste, opuscoli, brani tratti da libri o da siti web, regolamenti e leggi, toccano dunque una pluralità di argomenti: inquinamento e tutela dell'ambiente, eventi di risonanza o di tendenza, questioni di costume e culturali, letteratura, scienza, storia, arte, musica, sport e lingua. Sebbene non venga espressamente dichiarato, risulta evidente che la varietà dei temi proposti è anche legata alla possibilità di presentare un vocabolario che vada oltre quello di base per offrire all'apprendente l'opportunità di ampliare il proprio repertorio lessicale con termini del vocabolario comune e dei vocabolari specialistici (De Mauro, 2016).

Occasioni per approfondire la conoscenza del lessico inerente all'italiano colloquiale, ma anche per esplorare l'impiego di interiezioni e segnali discorsivi, è offerto nei pochi casi in cui il testo input è costituito da un dialogo. Nella maggioranza dei manuali didattici esaminati risultano però privilegiate le varietà diafasiche della lingua con testi orali limitati a interviste o monologhi tratti dalla radio, TV e podcast.

² I volumi che costituiscono il corpus su cui è basata l'analisi illustrata in questo contributo sono elencati nella sezione bibliografica dal titolo "Manuali didattici oggetto dell'indagine".

³ Il corpus è formato dai testi orali, scritti o trasmessi intorno ai quali è costruita l'unità e dai testi di ampliamento che aprono una sezione, in cui è approfondito il tema dell'unità, o che la concludono presentando aspetti della cultura italiana. Non sono state incluse nel corpus le istruzioni e le spiegazioni contenute nelle unità.

Figura 1. Esempi di indici di volumi di livello C1 organizzati per temi o per generi testuali (Magari C1, Affresco italiano C1)⁴

unità	temi culturali	
10. ARTI Roma antica pag. 8	- Roma antica - Gli imperatori romani - personaggi: Cesare, Caligola, Nerone	<h2>Unità 2 Linguaggi tecnici e testi burocratici</h2> <p>I linguaggi tecnici, pag. 34</p> <ul style="list-style-type: none"> • Come si carica un cellulare, pag. 34 • Lavastoviglie: istruzioni per l'uso, pag. 35 • I foglietti illustrativi dei medicinali: Aspirina 500 mg, pag. 36 • Le bollette: ENEL bolletta per la fornitura di energia elettrica, pag. 38 <p>Il linguaggio burocratico, pag. 40</p> <p>La semplificazione dei testi burocratici, pag. 41</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avvisi informativi: Corsi di preparazione alla gestione faunistica, pag. 44 • Articoli di legge: Articolo 8 per la Legge relativa all'istituzione dell'obbligo scolastico, pag. 45 • I documenti di identificazione personale: La carta d'identità, pag. 46 • La Gazzetta Ufficiale dei Concorsi: Concorso nazionale per l'assegnazione di borse di studio sul tema "Donne per le donne", pag. 48 <p>I testi tecnici e burocratici: analisi dei loro aspetti fondamentali.</p> <p>Contenuti linguistici e comunicativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere i contenuti e riconoscere le caratteristiche dei testi tecnici e burocratici • contestualizzare l'uso dei testi tecnici e burocratici • eseguire compiti e istruzioni • reperire informazioni all'interno di testi specifici • affrontare situazioni comunicative nelle quali si usa un linguaggio tecnico o burocratico • semplificare i testi tecnici e burocratici • riconoscere parole ed espressioni tecniche con relative semplificazioni • riconoscere parole ed espressioni burocratiche con relative semplificazioni
11. GEOGRAFIA Mari e monti pag. 19	- vivere la montagna - le isole Eolie - geografia e cucina italiane - personaggi: Mauro Corona	
12. SOCIETÀ Periferia e architettura pag. 35	- il concetto di periferia - i progetti architettonici di Roma - Pisa tra passato e futuro - l'architettura contemporanea in Italia - personaggi: Dante Oscar Benini, Nanni Moretti	

3. IL LESSICO OGGETTO DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA

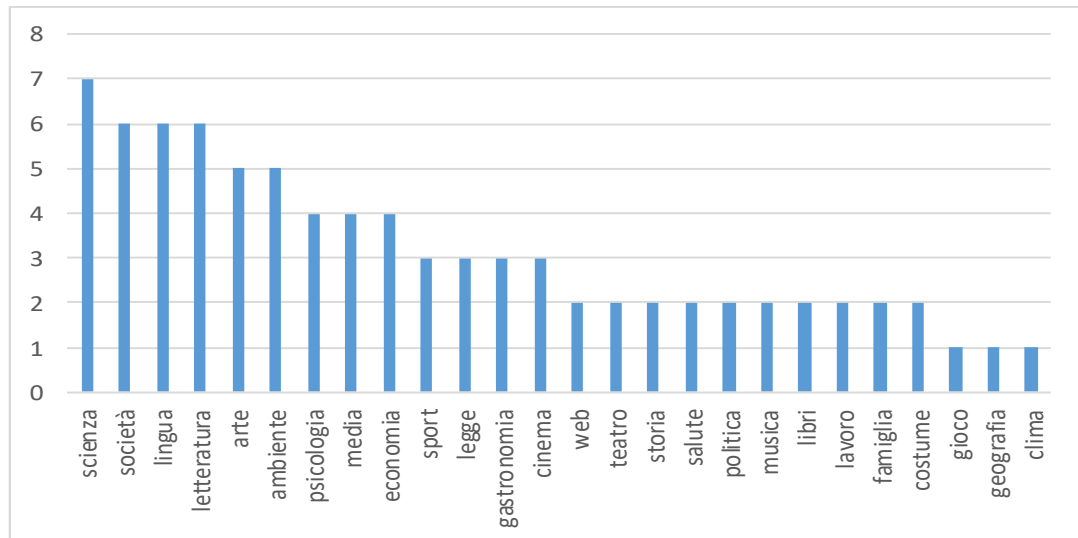
La seconda fase dell'indagine ha integrato la prospettiva quantitativa con quella qualitativa nell'analisi delle forme selezionate dagli autori dei manuali per promuovere lo sviluppo della competenza lessicale nelle diverse unità di lavoro (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015).

Nei modelli operativi definiti dagli studi glottodidattici e impiegati, sebbene non in modo canonico, per la costruzione delle unità di cui si compongono i manuali, l'esposizione dell'apprendente alla lingua è realizzata attraverso il testo input di cui è richiesto l'ascolto, la lettura o la visione, seguiti da domande di comprensione. Nella fase di riflessione sulla lingua, che si apre dopo il contatto con il testo, è condotta la focalizzazione sulle forme che include anche il lessico. In diversi casi, l'attenzione su lessemi che svolgono un ruolo chiave nella comprensione del testo può essere richiamata prima del contatto con il testo (Figura 2).

Gli ambiti semantici in cui rientrano i termini su cui viene richiesto all'apprendente di lavorare per comprenderne il significato, l'uso o i rapporti con altri termini sono strettamente connessi ai temi affrontati nell'unità. Come mostrato nel Grafico 1, prevale l'ambito delle scienze, con il lessico della biologia, della geologia e della matematica, seguito dall'ambito relativo a temi sulla società, sulla lingua e sulla letteratura.

⁴ Nel corso del presente contributo si farà riferimento ai manuali di italiano per stranieri con il solo titolo del volume. L'indicazione bibliografica completa con autori, casa editrice e anno di pubblicazione è riportata nella sezione dei *Riferimenti bibliografici* dedicata ai manuali didattici.

Grafico 1. *Ambiti semantici del lessico oggetto di focalizzazione nei manuali*⁵



Oggetto di attenzione sono prevalentemente i sostantivi che rappresentano il 20% dei lessemi focalizzati, seguiti dai verbi (18%) e dagli aggettivi (17%).

Per quanto riguarda i sostantivi si tratta prevalentemente di parole che rientrano nel vocabolario comune e solo in minima parte di termini esclusivi dei vocabolari specialistici (De Mauro, 2016). Ne è un esempio l'attività riportata in Figura 2 in cui l'ampliamento del vocabolario è realizzato dirigendo l'attenzione su parole trasversali all'ambito trattato, in questo caso lo sport, che l'apprendente potrà impiegare in una pluralità di contesti discorsivi. In alcune unità diventano oggetto di riflessione termini provenienti da lingue speciali che, entrando nel vocabolario comune, subiscono con l'uso uno slittamento semantico come *dribblare* e delle altre espressioni nell'esempio dell'attività in Figura 3.

Figura 2. *Esempio di attività basata su termini trasversali all'ambito trattato (Progetto italiano 3, p. 53)*

C Lavoriamo sul lessico

1 In coppia, scegliete le parole adatte per completare ogni frase. Conoscete le parole non utilizzate?

- Mario non fa sport ma si ritiene un tipo sportivo : quando c'è una partita di tennis in tv non se la perde mai... ultra ✕ partita ✕ squadra ✕ gara ✕ sportivo ✕ atleta
- I tifosi del Milan ce l'hanno con l' allenatore della squadra e ne chiedono la sostituzione. arbitro ✕ allenatore ✕ tifosi ✕ teppisti ✕ allenamento ✕ campioni
- Essere atleti professionisti significa guadagnare molto, ma anche allenarsi due volte al giorno. professionisti ✕ segnare ✕ dilettanti ✕ allenarsi ✕ giocatori ✕ giocare
- Non solo ha vinto la medaglia d'oro, ma ha stabilito anche un nuovo primato mondiale. medaglia ✕ classifica ✕ primato ✕ scudetto ✕ finale ✕ tempo
- C'è chi va in palestra non per mantenersi in forma, ma solo per conoscere gente... salute ✕ palestra ✕ stadio ✕ tribuna ✕ dieta ✕ forma

es. 1-2
p. 27

⁵ Il numero riportato sull'asse delle ordinate indica le unità in cui gli ambiti sono presenti.

Figura 3. Esempio di attività basata su termini provenienti da lingue speciali ed entrati nel linguaggio comune (Nuovo Espresso 5, p. 339)

7 Altre espressioni
Alcune espressioni del linguaggio calcistico sono entrate nell'uso comune della lingua italiana. Con un compagno, provate ad inserire l'espressione giusta per ogni definizione.


dribblare in zona Cesarini prendere in contropiede salvarsi in calcio d'angolo

1 Fare un'azione improvvisa mentre l'avversario è all'attacco. Per estensione, "sorprendere qualcuno".

2 All'ultimo momento della partita. L'espressione deriva da due famose partite degli anni '30 vinte all'ultimo secondo grazie ai goal del giocatore Renato Cesarini. Per estensione, si può usare per indicare una soluzione trovata all'ultimo istante, quando non c'era quasi più speranza.

3 Mandare la palla fuori dal campo per non subire un goal. Per estensione, "salvarsi all'ultimo momento".

4 Superare l'avversario con la palla al piede. Per estensione, "evitare abilmente una difficoltà".



E 4

La riflessione sugli aggettivi è in molti casi condotta prendendo in considerazione i meccanismi derivazionali che consentono di decodificarne il significato ricollegandoli ai verbi o ai sostantivi da cui derivano. Anche i rapporti di senso sono oggetto di attenzione e le attività proposte mirano all'esplorazione delle accezioni, alla comprensione delle limitazioni d'uso in contesti differenti e all'approfondimento delle possibilità di sostituzione o di creazione di antonimi.

Uno spazio di riflessione minore, rispetto alle precedenti categorie di lessemi, è riservato agli avverbi e alle locuzioni avverbiali (9%), come mostrato nel Grafico 2. Alle espressioni idiomatiche, il cui significato può non essere ricostruibile sulla base delle parole che le compongono, e ai modi di dire, che rinviano alla cultura, alla storia o a sistemi di valori della società in cui la lingua di apprendimento è lingua di comunicazione, è dedicata un'attenzione lievemente maggiore, rappresentando una componente del lessico difficile da comprendere e da imparare a usare per uno straniero.

Un peso analogo è accordato alle collocazioni, come *prestare soccorso*, intese come co-occorrenze di coppie o gruppi di parole sintatticamente autonome, soggette a restrizione lessicale, per cui la scelta di una parola richiede l'impiego dell'altra per esprimere un significato riconosciuto dall'interlocutore che ne condivide la convenzione d'uso (Jezek, 2005). Si tratta di componenti del lessico che insieme alle espressioni idiomatiche (*ogni morte di papa*), alle espressioni fisse (*come va?*) e semifisse (*parcheggiare la macchina*), costituiscono quelli che l'approccio lessicale (Lewis, 1997) definisce i *multi-word prefabricated chunks*, cioè materiale linguistico prefabbricato particolarmente utile da apprendere e da utilizzare nella produzione perché richiede una elaborazione minore dei singoli vocaboli aumentando l'accuratezza e la fluency della produzione dell'apprendente.

Tra le unità superiori alla singola parola sono considerate anche le unità polirematiche (come *busta paga*) su cui sono centrate il 2% delle attività lessicali proposte, che ne mettono in evidenza la forma, la forte coesione strutturale, che non ammette

l'introduzione di altre parole quali gli aggettivi, e la rigidità dell'ordine dei costituenti, oltre a illustrarne il significato. La padronanza delle unità lessicali complesse rappresenta infatti un obiettivo da conseguire nei livelli avanzati, in cui occorre che tali combinazioni si stabilizzino progressivamente sia nella comprensione che nella produzione (Gallina, 2022).

Una percentuale di attività che oscilla tra il 2% e il 4% si centra su interiezioni e segnali discorsivi, cioè su componenti del lessico impiegate nella produzione orale per esprimere emozioni, giudizi o più generalmente l'atteggiamento del parlante verso l'enunciato e per segnalare la struttura del discorso (Bazzanella, 1995). Con queste forme, il cui valore semantico dipende dal contesto di enunciazione, la riflessione punta a mettere in evidenza la funzione svolta e il significato attribuibile nello specifico enunciato (Figura 4).

Figura 4. Esempio di attività sui segnali discorsivi (Nuovo Espresso 5 p. 99)

16 Una parola, doppia funzione

A volte lo stesso segnale discorsivo può avere funzioni diverse a seconda di come viene usato. Osserva le coppie di frasi e abbinale alla funzione corrispondente.

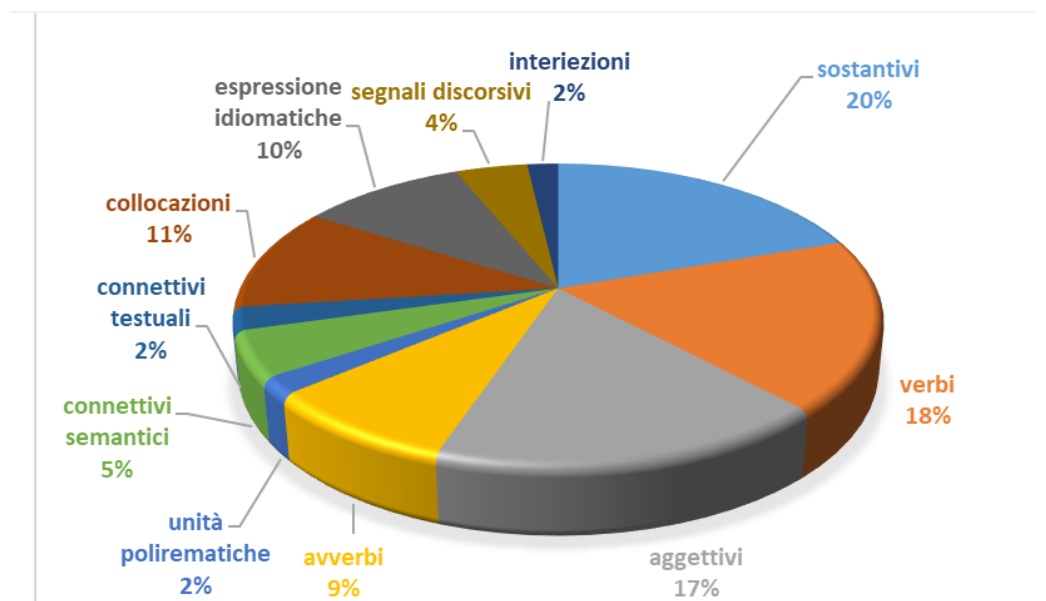
- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 È possibile, diciamo, fare diverse cose in questo posto. | <input type="checkbox"/> a rafforzamento |
| <input type="checkbox"/> 2 È stato istruttivo, diciamolo! | <input type="checkbox"/> b incertezza, esitazione |
| <input type="checkbox"/> 3 Guarda, non so proprio che fare! | <input type="checkbox"/> c richiamare l'attenzione |
| <input type="checkbox"/> 4 Te lo meriti, guarda! | <input type="checkbox"/> d rafforzamento |

A volte la funzione del segnale discorsivo cambia a seconda di come viene pronunciato. Ad esempio, ecco con intonazione discendente e volume alto *rafforza* (*Sei sempre bugiardo, ecco?*), con intonazione sospensiva e volume normale, se non basso, seguito da una pausa, serve a limitare la forza dell'affermazione (*È una questione complicata, ecco... non so che fare?*).

Ai livelli avanzati di apprendimento è portata all'attenzione dello studente un'ulteriore componente funzionale del lessico: le forme di connessione utilizzate sia per segnalare le relazioni tra parti di testo, sia per indicare la relazione logica tra proposizioni. I connettivi testuali sono presentati allo scopo di sviluppare la competenza testuale oltre quella lessicale, facendo comprendere come funziona la coesione interfrasale. I connettivi semantici sono impiegati dalla maggioranza dei manuali presi in esame per introdurre frasi complesse evitando di trattare in modo esplicito questioni sintattiche. Per esempio, invece di affrontare le proposizioni concessive, indicando che permettono di esprimere l'impedimento che comunque non ostacola l'evento descritto dalla reggente ed evidenziando la struttura assunta nella forma esplicita, viene preferito estrapolare dal testo input le congiunzioni concessive *nonostante*, *malgrado* e *benché* e guidare la riflessione sul loro significato e sulla selezione del congiuntivo.

Infine, con una percentuale inferiore a 1, sono presenti nei manuali focalizzazioni su prestiti da altre lingue (*chic*, *caffè*, *mise*, *Macho*, *pistolero*, *bonzai*, *Tsunami*, *leader*, *band*) ed espressione fisse e idiomatiche latine (*ex novo*, *una tantum*, *in itinere*, *lupus in fabula*, *alter ego*, *ad hoc*, *non plus ultra*, *repetita juvant*) entrate nell'uso corrente.

Grafico 2. *Le categorie grammaticali dei lessemi focalizzati nei manuali*



4. LE ATTIVITÀ DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA LESSICALE

Come osserva Villarini (2017), circoscrivere le attività finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale nei manuali didattici può risultare una operazione non proprio semplice in quanto compiti che sembrano a prima vista orientati sul lessico mirano allo sviluppo di altre componenti della competenza linguistico-comunicativa o quanto meno le coinvolgono. Nell'indagine oggetto del presente contributo, al fine di individuare i tipi di attività proposti, sono state incluse tra le attività dedicate allo sviluppo della competenza lessicale (da ora in poi ASCL) quelle espressamente dichiarate tali nei manuali e quelle che risultano centrate sui meccanismi di formazione delle parole, le attività basate sulle relazioni di senso e quelle orientate alla evidenziazione del valore semantico-pragmatico di elementi funzionali rilevanti per la costruzione di frasi e di testi.

Si tratta di attività dai confini talvolta labili, nelle quali prevale la componente lessicale e in cui è utilizzata una gamma di tecniche didattiche, riconducibili ad alcune categorie principali⁶. Quella più frequentemente utilizzata (33%) è il *matching* che comprende l'abbinamento tra l'elemento lessicale e la spiegazione del suo significato, tra la parola e un'immagine, tra la parola e un'altra parola, tra un'espressione il suo significato o la sua funzione. Tra queste prevale in tutti i manuali l'associazione tra l'elemento lessicale e la sua definizione, mentre molto ridotto è l'impiego dell'associazione con immagini, poco funzionale ai livelli di apprendimento avanzati dove i termini su cui lavorare sono prevalentemente astratti. L'abbinamento tra parole è impiegato soprattutto in attività in cui il focus è sulle relazioni di senso ed è richiesto di associare le parole date con sinonimi, antonimi e talvolta iperonimi. In un numero meno consistente di attività il *matching* è usato per le collocazioni che lo studente è chiamato a ricostruire abbinando un verbo al sostantivo.

⁶ Per la descrizione e la denominazione delle tecniche didattiche adottate nei manuali analizzati si fa riferimento alla catalogazione proposta da Danesi, Diadori, Semplici (2018).

Un'altra categoria di tecniche abbastanza diffusa (17%) è il completamento che può riguardare frasi, testi (cloze mirato) e tabelle. Le parole da inserire possono essere date in una lista da cui selezionare quella adatta oppure scelte tra due o più alternative. Il completamento può essere anche realizzato inserendo parole derivate da altre in una tabella. Lo stesso scopo può essere conseguito ricorrendo al completamento di un testo. Mentre nel completamento di frasi l'elemento lessicale da inserire appartiene a un'unica categoria grammaticale, il completamento di testi può anche riguardare parole o altri elementi lessicali appartenenti a diverse categorie che lo studente può selezionare da un insieme dato o individuare in modo autonomo. Alcune attività combinano la tecnica del completamento e dell'abbinamento, ne è un esempio quella riportata in Figura 5.

Figura 5. *Esempio di tecnica combinata (Nuovo progetto italiano 4, p. 238)*

I Lavoriamo sul lessico

Al sostantivo ormai in disuso *urbe*, dal latino *urbs*, oggi *città*, sono collegate molte parole italiane.

Leggete le definizioni e completate con le parole indicate che derivano da *urbe*, come nell'esempio.

urbanizzare | urbano | urbanista | urbanistica | urbanizzazione | urbanesimo

1. : aggettivo che significa "della città"
2. : la persona che si occupa di urbanistica
3. : processo di formazione e di sviluppo della città
4. : verbo che significa "dare a un centro abitato l'aspetto di una città"
5. : la scienza che si occupa della formazione e del funzionamento delle città
6. : fenomeno demografico che indica il passaggio della popolazione dalla campagna in città

urbe = città

es. 7
 p. 1

Con frequenza minore rispetto alle categorie appena descritte, sono impiegate tecniche di individuazione (13%) e manipolazione (10%). Le prime consistono nella ricerca nel testo input di parole o espressioni e sono collocate in larga parte dopo le domande di comprensione (Figura 6). In alcuni casi, l'individuazione può riguardare le relazioni di senso tra parole (*individua nel testo il sinonimo delle parole nella lista*), oppure la formazione di parole, inglobando la manipolazione (*individua i verbi che si ricavano dai seguenti nomi*).

Figura 6. *Esempio di attività basata sull'individuazione (Nuovo contatto C1 p. 57)*

d Trova gli aggettivi o le espressioni utilizzati nel testo per descrivere le caratteristiche di queste parti del viso e verifica di conoscerne il significato.

- 1 Capelli: _____ , _____ , _____
- 2 Fronte: _____ , _____ , _____ , _____
- 3 Sopracciglia: _____ , _____ , _____
- 4 Occhi: _____ , _____ , _____
- 5 Sguardo: _____ , _____ , _____

Le attività che rientrano nella categoria della manipolazione comprendono spesso attività basate sull'applicazione di meccanismi di derivazione, prefissazione, alterazione e composizione che inducono gli studenti a riflettere sulle famiglie lessicali in modo da consolidare la capacità di decodificare un termine a partire dalle parti che lo compongono e di poter selezionare nella produzione parole anche di categoria grammaticale diversa. Nel caso dell'alterazione, le attività mirano a mettere in luce il valore connotativo dell'alterato, oltre alle modalità di realizzazione.

Come accennato nel paragrafo precedente, discretamente diffuse (20%) sono le tecniche basate sull'esplicitazione delle parole chiave che precedono la lettura o l'ascolto del testo il cui scopo è quello di richiamare conoscenze sul tema trattato e quindi sull'ambito lessicale coinvolto, di orientare la comprensione globale del testo e di lasciar familiarizzare lo studente con il nuovo lessico oggetto dell'unità.

Tra le tecniche ludiche possiamo rintracciare nei manuali per i livelli C1 e C2 i cruciverba (3%) e i giochi a squadre (4%). I primi sono proposti per sostenere la memorizzazione del lessico presentato nell'unità, mentre i secondi richiedono la riutilizzazione di elementi lessicali in contesti meno guidati rispetto ad attività di completamento, oppure possono essere configurati come *problem solving* che spingono gli studenti a ricercare il significato di parole o espressioni, come nell'esempio in Figura 7.

Figura 7. Esempio di attività ideata come risoluzione di problemi (Espresso 6 p. 130)

10 A caccia della parola

Dividetevi in gruppi. In un minuto di tempo cercate con l'aiuto di internet le espressioni regionali qui sotto, che corrispondono ad un'unica parola in italiano. Vince la squadra che per prima indovina la parola.

BIGIARE (Milano)

FARE FORCA (Centro-Sud)

BRUCIARE (Nord-Est)

FARE SEGA (Roma)

CALIARE (Sicilia)

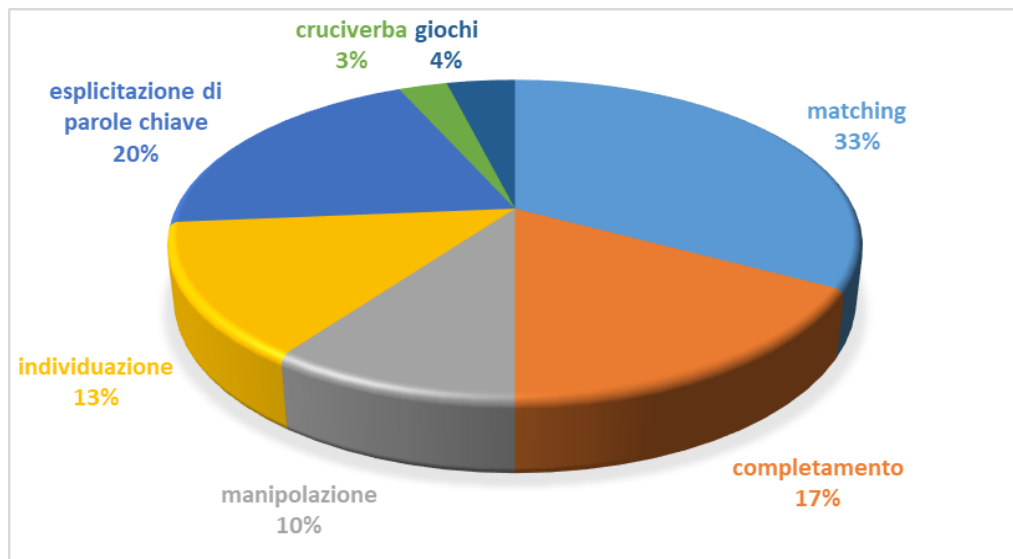
La parola è: _____

Esiste questa espressione nel tuo paese? Come si dice? Confrontati con la classe.

Molto ridotte risultano essere attività basate sulla tecnica della esplicitazione, che può richiedere di spiegare con parole proprie il significato di una parola o di una espressione, sulla costellazione, che consiste in un diagramma per rappresentare relazioni formali o semantiche tra parole, e su tecniche di riutilizzo come la produzione di frasi con il lessico focalizzato nell'unità o l'elaborazione di testi.

È da segnalare che in alcuni manuali è proposta anche la discussione sul significato dei lessemi e sul loro ambito di impiego in testi e con registri diversi, ma si tratta generalmente di attività poco strutturate la cui gestione è demandata interamente al docente.

Grafico 3. *Consistenza delle diverse categorie di attività nei manuali del corpus*



5. CONCLUSIONI

Dalla panoramica tracciata nei paragrafi precedenti è possibile trarre alcune considerazioni di sintesi.

La ricezione delle indicazioni del QCER da parte degli autori dei manuali didattici risulta evidente nello sforzo di esporre gli apprendenti di livello C1 e C2 a un'ampia varietà di testi che offrono l'opportunità di arricchire il repertorio lessicale con termini d'uso meno frequenti, unità lessicali multiple e idiomatismi relativi a una pluralità di ambiti, il quale consente loro di svolgere compiti comunicativi anche in situazioni meno usuali nella quotidianità.

Lo sviluppo della competenza lessicale non è però solo una questione quantitativa ma anche qualitativa che implica una conoscenza profonda degli elementi lessicali relativa alla loro struttura, significato, collocazione, proprietà sintattiche, contesto d'uso, relazioni con altre unità (Nation, 2001). Le modalità di insegnamento dovrebbero dunque favorire l'apprendimento con riflessioni e ASCL relative a questi aspetti.

Dall'osservazione dei manuali emerge che molta attenzione è diretta sul significato delle unità lessicali, come è attestato dal numero di attività basate sulla tecnica del *matching*, la maggioranza delle quali prevedono l'abbinamento tra la parola o l'espressione e l'accezione assunta nel contesto di comunicazione presentato agli studenti, a cui si aggiungono quelle basate sull'identificazione a partire da una definizione del significato, mentre risultano meno approfondite le altre dimensioni.

Il sostantivo *imballaggio* può fungere da sinonimo di *involucro* in alcuni contesti, poiché i due termini presentano una parziale sovrapposizione semantica. L'aggettivo *scadente* è in una relazione di antonimia con l'aggettivo *ottimo*. Tra i sostantivi *organo* e *cuore* intercorre un legame di tipo gerarchico come tra *leone* e *felino*. Il *capitello* è una parte della *colonna* e tra i due termini sussiste una relazione di meronimia. In poche parole, un'unità lessicale è al centro di una serie di relazioni di senso che la legano ad altre, il cui significato è definito e delimitato dalla relazione semantica che intrattengono. Pertanto, il lessico non si presenta a chi lo usa o lo apprende come una semplice lista di unità, ma appare come un «insieme variamente strutturato in sottoinsiemi interconnessi fra loro» (Basile, 2001: 122), costituiti dai campi lessicali nei quali gli elementi sono collegati da rapporti di

significato. Tali relazioni hanno un ruolo nell'apprendimento della lingua, come evidenziano gli studi sul lessico mentale (Klepousniotou, 2002; Wolter, 2006; Cardona, de Laco, 2022), in quanto svolgono la funzione di percorsi che consentono la comprensione, l'archiviazione in memoria e il richiamo degli elementi lessicali.

Nei manuali esaminati le osservazioni sulle relazioni tra unità lessicali risultano limitate. I rapporti presi in considerazione, in meno di un quarto delle ASCL, riguardano prevalentemente la sinonimia e in numero più ridotto l'antinomia. In pochissimi casi viene prestata attenzione all'iperonimia e solo in 3 unità su 185 lo studente è guidato esplicitamente a riflettere sulla polisemia delle parole. Le relazioni di forma maggiormente oggetto di riflessione sono la derivazione di nomi da verbi e di verbi da nomi. Poche attività sono dedicate all'impiego di prefissi e solo 8 in tutto il corpus affrontano le parole composte. Inoltre non sempre la riflessione è guidata sui diversi contesti d'uso delle forme presentate.

Occorre comunque considerare che l'insegnante generalmente integra il manuale con altro materiale e interviene con quelle che sono state definite in altri studi "pillole lessicali" (Troncarelli, 2016; La Grassa, 2016; Villarini, 2017), cioè ampliamenti e approfondimenti estemporanei sul lessico, che esulano dalla pianificazione della lezione e vengono realizzati, nel corso dell'interazione didattica per assecondare richieste o esigenze del momento, con diverse modalità (spiegazione, esemplificazione, induzione, discussione), anche senza condurre all'esercitazione.

Un altro aspetto da tenere presente è la frequenza delle unità lessicali oggetto di focalizzazione nell'input. Si tratta in massima parte di hapax, mentre la frequenza di incontro dello studente con le unità lessicali è strettamente correlata alla possibilità di apprenderle. È vero che le attività proposte ne richiedono la riutilizzazione, ma si tratta perlopiù di esercitazioni fortemente guidate, anche negli eserciziari che completano i manuali e che non sono strettamente rientrati nell'indagine. L'impiego nella produzione orale o scritta, che marca la differenza tra riconoscere una parola o un'espressione e saperla effettivamente usare nella comunicazione, è solo sporadicamente sollecitata.

In conclusione, lo spazio riservato nei manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 alla competenza lessicale, sebbene non superi quello dedicato alla grammatica, mostra una crescente attenzione verso questa componente della competenza linguistico-comunicativa. Sul piano operativo alcuni miglioramenti delle strategie didattiche possono ancora essere apportati allo scopo di sostenere maggiormente l'apprendimento del lessico, sentito dallo studente come un importante obiettivo da conseguire e un segnale del proprio progresso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Basile G. (2001), *Le parole nella mente. Relazioni semantiche e struttura del lessico*, FrancoAngeli, Milano.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 225-260.
- Bolasco S. (2008), "Corpora e liste di frequenza d'uso: criteri e tecniche per l'analisi automatica dei testi", in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e*

- apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 113-142.
- Cardona M., de Laco M. (2022), "Il lessico mentale. Note tra psicolinguistica e linguistica educativa", in Marin T. (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 11-24.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Il lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- de Leo V. (2024), "La didattica del lessico: un percorso bibliografico", in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894>.
- De Mauro T. (2016), "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana", in *Internazionale*: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2013), *Educazione Linguistica: L1*, in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 207-242.
- Gallina F. (2022), "L'insegnamento del lessico italiano a stranieri", in Marin T. (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 25-34.
- Iannaccaro G. (a cura di) (2013), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma.
- Klepousniotou E. (2002), "The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon", in *Brain and Language*, 81, pp. 205-223.
- Jezeq E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- La Grassa M. (2016), "Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata - SILTA*, 45, 2, pp. 370-385.
- Lewis M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory in Practice*, Language Teaching Publication, Hove.
- Marin T. (a cura di) (2022), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. III, il Mulino, Bologna.
- Troncarelli D. (2016), "Il lessico nella lezione di lingua di italiano L2 per immigrati adulti", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata - SILTA*, 45, 3, pp. 589-606.
- Villarini A. (2017), "Le tipologie didattiche sul lessico pensate per apprendenti adulti di italiano L2", in *Studi di linguistica teorica e applicata -SILTA*, 46, 1, pp. 157-178.
- Wolter B. (2006), "Lexical Network Structure and L2 Vocabulary Acquisition: the Role of L1 Lessical/Conceptual Knowledge", in *Applied Linguistics*, 27, 4, pp. 741-747.

Manuali didattici oggetto dell'indagine

- Cernigliaro M. A., Marin T. (2022), *Nuovissimo progetto italiano 4*, Edilingua, Roma.
- De Biasio M., Pierre Garofalo P. (2014), *Mosaico Italia*, Edilingua, Roma.
- De Giuli A., Naddeo C. M., Guastalla C. (2017), *Nuovo Magari C1/C2*, Alma edizioni, Firenze.
- Guida M., Pegoraro C. (2019), *Nuovo Espresso 6*, Firenze, Alma edizioni, Firenze.
- Massei G., Bellagamba R. (2017), *Nuovo Espresso 5*, Alma edizioni, Firenze.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2019), *Nuovo Rete C1*, Guerra edizioni, Perugia.
- Piantoni M., Bozzone Costa R., Scaramelli E., Ghezzi C. (2021), *Nuovo Contatto C1*, Loescher, Torino.
- Telis Marin T. (2020), *Nuovissimo progetto italiano 3*, Edilingua, Roma.
- Trifone M., Sgaglione A., Filippone A (2010), *Affresco italiano C1*, Mondadori Education, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A., Filippone A (2011), *Affresco italiano C2*, Mondadori Education, Milano.

