

Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2

a cura di

ELISABETTA JAFRANCESCO

MATTEO LA GRASSA



STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

ISSN 2704-6249 (PRINT) - ISSN 2704-5870 (ONLINE)

– 220 –

Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2

a cura di
Elisabetta Jafrancesco
Matteo La Grassa

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2021

Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2 / a cura di Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa. – Firenze : Firenze University Press, 2021.
(Strumenti per la didattica e la ricerca ; 220)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855184038>

ISSN 2704-6249 (print)

ISSN 2704-5870 (online)

ISBN 978-88-5518-402-1 (Print)

ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF)

ISBN 978-88-5518-404-5 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-403-8

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs


Front cover: bartusp/123RF

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI https://doi.org/10.36253/fup_best_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2021 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

Prefazione <i>Annick Farina</i>	7
Introduzione <i>Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa</i>	11
La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico <i>Massimo Maggini</i>	23
Memoria di lavoro, <i>chunks</i> e <i>Lexical Approach</i> : alcune possibili convergenze <i>Mario Cardona</i>	33
Lo sviluppo della competenza lessicale: incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche <i>Andrea Villarini</i>	51
Parole 'difficili' con un sistema di valutazione automatica. Risposte di italofoeni e di non italofoeni <i>Carla Mareello, Marina Marchisio, Marta Pulvirenti</i>	65
Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi <i>Ada Valentini</i>	83
Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche <i>Elena Ballarin</i>	97

L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale <i>Matteo La Grassa</i>	109
Di lessico e altre quisquillie: autopercezione ed eteropercezione linguistica nel <i>social networking</i> <i>Vera Gheno</i>	135

Prefazione

Annick Farina

La collaborazione del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) di Firenze con l'associazione ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), iniziata nel 2014 e mantenuta grazie al lavoro di Elisabetta Jafrancesco, si manifesta con l'organizzazione di un convegno nazionale a cadenza annuale e con la pubblicazione degli Atti di tale convegno, su argomenti di confronto che riguardano diversi aspetti dell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 e delle lingue straniere, coniugando le indicazioni che provengono dalla ricerca scientifica con le istanze della didattica. Nel convegno di cui presentiamo oggi gli Atti, si è riflettuto sull'importanza della competenza lessicale nell'insegnamento linguistico, sia in relazione alle modalità scelte per proporla nella lezione di lingua, sia in relazione alle altre competenze da sviluppare e rinforzare negli apprendenti.

Il nostro Centro linguistico si è sempre contraddistinto per la sensibilità nei confronti dell'innovazione della didattica universitaria e a tale scopo ha effettuato nel tempo importanti investimenti nell'aggiornamento del personale insegnante e nella condivisione del *know how* fra tutti i soggetti che operano nella struttura (insegnanti, organi direttivi e consultivi), mostrando il massimo interesse verso nuove modalità didattiche, con la messa punto e la sperimentazione di modelli e strumenti per l'insegnamento/apprendimento innovativi. Questo tipo di *management* delle risorse umane coinvolge anche il personale tecnico-amministrativo del Centro che pertanto non si limita allo svolgimento di specifiche pratiche gestionali, ma è impegnato nell'organizzazione e nella valutazione di tutte le azioni intraprese a 360 gradi.

Il ruolo del CLA nell'azione istituzionale e nell'innovazione della didattica è tanto più importante in quanto l'insegnamento delle lingue effettuato nei

Centri linguistici – ma anche nei Dipartimenti di Lingue e Letterature straniere – è spesso considerato unicamente di tipo ‘utilitaristico’, volto a fare acquisire competenze e abilità linguistiche meramente strumentali, assimilando il lavoro del personale insegnante a pratiche di ‘esercitatori’ linguistici, quando si tratta invece di un’attività didattica che richiede l’implementazione di percorsi ideati e sviluppati in modo rigoroso, coerentemente con i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, che includono inoltre la riflessione sulle strategie di apprendimento, sull’*imparare a imparare*, conoscenze e consapevolezza da sviluppare e aggiornare costantemente.

L’insegnamento linguistico, anche nel contesto universitario, segue ovviamente il modello definito dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), consentendo agli studenti di conseguire crediti formativi da inserire nella propria carriera o certificati di conoscenza linguistica utili per la mobilità interuniversitaria, legati all’accertamento di competenze definite nel QCER per i vari livelli di padronanza linguistica. In questo contesto, l’insegnante di lingua – seconda e straniera – ha una limitata libertà nella scelta dei temi da affrontare in classe e del materiale di supporto, che sono per lo più standardizzati, soprattutto per i livelli che precedono la cosiddetta «autonomia linguistica». La progressione lessicale, per lo più considerata complementare allo sviluppo delle competenze grammaticali, soprattutto nei livelli basici, nei sillabi per i vari profili di apprendenti, consiste in genere in indicazioni generiche, come illustrato nell’Introduzione di questo volume.

All’interno del CLA dell’Università di Firenze, il personale insegnante si è fatto carico delle problematiche legate al quadro appena delineato, che corrisponde poco sia alle necessità effettive degli studenti, sia ai modelli innovativi di didattica delle lingue, che tengono conto degli sviluppi della glottodidattica e delle caratteristiche della specifica tipologia di apprendenti costituita dagli studenti universitari, soggetti consapevoli, *éclairés* e fortemente motivati da un insegnamento che soddisfa i loro bisogni linguistico-comunicativi.

Per quanto riguarda le effettive necessità degli apprendenti, soprattutto nell’ambito dell’insegnamento dell’Italiano L2, gli studenti stranieri, quando si iscrivono alla nostra Università, spesso non hanno ancora raggiunto un livello adeguato in Italiano L2 per gestire la comunicazione accademica, tuttavia, devono essere comunque formati relativamente a competenze ‘alte’, caratteristiche del discorso scientifico – ma anche burocratico – dei vari settori di studio (p. es. microlingua dell’architettura, dell’economia, della medicina,), sia ricettive (p. es. seguire delle lezioni universitarie della loro area di studio), sia produttive (p. es. superare esami scritti e orali). È quindi necessario, prima ancora di rinforzare le basi linguistiche, l’inserimento di elementi lessicali di un livello che presuppone un’autonomia linguistica, che però non è stata ancora raggiunta, allo scopo di permettere al discente straniero di sopravvivere nel contesto accademico, anche a discapito della loro ‘sopravvivenza linguistica’ nei contesti della vita quotidiana in Italia.

Inoltre, nel pubblico universitario emerge spesso il desiderio di conoscenze ampie sulla lingua oggetto di studio, collegato a interessi particolari relativi alla

cultura dei parlanti la lingua *target*. Se da un lato il lessico porta in sé traccia di questa cultura – il suo insegnamento consente di mettere in rilievo il contesto storico e culturale da cui emerge –, dall'altro la conoscenza approfondita delle sfumature di significato fra le varie parole arricchisce sensibilmente il bagaglio linguistico degli apprendenti e la loro possibilità di capire e di farsi capire con maggiore precisione e accuratezza.

La proposta di un largo ventaglio di laboratori che gli utenti possono seguire liberamente e gratuitamente, in parallelo ai corsi istituzionali, ha permesso al CLA di sostenere un tipo di insegnamento che persegue gli obiettivi didattici dei vari livelli di competenza linguistico-comunicativa anche attraverso seminari, *workshop*, incontri a tema, volti a rispondere a bisogni specifici di apprendimento e alle curiosità degli studenti in un modo mirato. L'offerta formativa attraverso le attività laboratoriali – programmata mensilmente – evidenzia per tutte le lingue la scelta di argomenti incentrati su specifici aspetti lessicali, dalle collocazioni ai modi di dire, dai gerghi alle varietà specialistiche, testimoniando la centralità attribuita dagli insegnanti al lessico, che operano nella consapevolezza del ruolo da essi svolto di mediatori linguistici e culturali.

Introduzione

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa

1. Linguistica educativa e dimensione lessicale

Il presente volume è incentrato sulle parole e sul loro insegnamento/apprendimento e si colloca nell'ambito della linguistica educativa. I contributi fanno principalmente riferimento al convegno organizzato da ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Firenze, sul tema «Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2»¹ a distanza di oltre dieci anni da un precedente convegno ILSA dedicato alla stessa tematica (Jafrancesco 2011)², a tangibile testimonianza che il filone della ricerca applicativa, interessato ai processi di apprendimento/insegnamento del lessico in contesti guidati – in cui ILSA è da sempre attiva – continua a essere un tema che suscita un forte interesse fra

¹ Si segnala che il convegno si è svolto il 25 maggio 2019 a Firenze presso la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze.

² Il convegno ILSA su «L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'Italiano L2» ha avuto luogo il 27.11.2010 presso l'Istituto Italiano di Scienze Umane, della Scuola Normale Superiore. Sul tema della competenza lessicale, si ricordano inoltre il Convegno nazionale GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), svoltosi nell'aprile 2006 presso l'Università per Stranieri di Siena (Barni, Toncarelli, Bagna 2008) e il Convegno internazionale del Centro CIS (Corsi di Italiano per Stranieri), tenutosi nel giugno 2006 presso l'Università di Bergamo (Bernini, Spreafico, Valentini 2008).

quanti si occupano di didattica delle lingue e, nel caso specifico, dell'Italiano lingua seconda (L2).

In questo ultimo decennio la riflessione sul lessico e sulla competenza lessicale si è ovviamente sviluppata ed è andata avanti. L'obiettivo di questa raccolta dei saggi riguarda l'intento di fare il punto, a livello generale, sulla didattica del lessico (Maggini) e di cogliere alcuni aspetti, che incidono maggiormente, in maniera più o meno diretta, sul quadro di sfondo riguardante la descrizione del lessico e il suo insegnamento. Tale quadro è caratterizzato dall'avanzamento delle ricerche di linguistica acquisizionale, anche in chiave contrastiva (Valentini), e dagli studi sull'interlingua (Villarini), dai risultati della ricerca psicolinguistica (Cardona), dal ruolo delle tecnologie educative negli ambienti di apprendimento virtuali (La Grassa), dall'uso di strumenti lessicografici multimediali (Marello, Marchisio, Pulvirenti), la nuova attenzione alle lingue specialistiche (Ballarin), l'analisi dei processi comunicativi sui *social* (Gheno). Temi, questi, di ampio respiro, che nei contributi presenti nel volume vengono trattati con riferimento specifico alla dimensione lessicale e alle possibili ricadute applicative per la didattica dell'Italiano L2.

Negli ultimi quindici anni, anche nell'ambito della linguistica educativa, la questione del lessico e dello sviluppo della competenza lessicale è uscita dalla zona d'ombra in cui si trovava negli anni passati; Ferreri (2013) mette in evidenza come proprio i lavori legati al lessico siano diventati centrali nella ricerca di questa disciplina e ne segnala la crescita rilevante tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso e il 2010. Tuttavia, ci sembra che la competenza lessicale sia considerata da molto più tempo un aspetto fondamentale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sia nelle lingue seconde o straniere, sia nella lingua materna³.

L'interesse per il lessico, a nostro avviso, è alimentato anche dagli stimoli presenti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002) – nonché nel *Companion Volume* (2020), la sua versione rinnovata –, e dal suo voler essere onnicomprensivo, intendendo con questo concetto la «sua ambizione di coprire tutti gli aspetti coinvolti dal contatto e dall'uso linguistico» Vedovelli (2010², 32). Nel QCER, infatti, grazie a questo intento classificatorio, le singole competenze e le singole abilità implicate nelle capacità espressive di un individuo vengono descritte in modo puntuale, anche attraverso i descrittori per i vari livelli di competenza⁴, mettendo in luce, in base al principio della trasparenza, l'importanza di ogni singolo aspetto implicato nell'uso linguistico e nei processi di insegnamento/apprendimento di una lingua – fra cui ovviamente anche

³ Da più parti viene segnalato che l'arricchimento lessicale non può essere sviluppato in modo automatico (cfr., fra tutti, Ferreri 2005; Sobrero 2009) e che pertanto è opportuno pianificare interventi didattici specifici incentrati sulla competenza lessicale, non solo per gli studenti stranieri di Italiano L2, ma anche gli studenti italiani a partire dalla scuola primaria fino all'università. L'importanza dell'apprendimento del lessico in contesto scolastico è sottolineato nelle note Dieci tesi GISCEL (1975).

⁴ Nel QCER, in relazione alla competenza lessicale, si forniscono esempi di scale per i livelli di competenza sulla «ampiezza del lessico» e sulla «padronanza del lessico».

la dimensione lessicale –, e sottolineando la necessità di una riflessione specifica su tali aspetti. Anche questo ha contribuito a dare nuovo impulso all'attenzione posta da quanti operano in questo settore (p. es. ricercatori, insegnanti, studenti) sull'oggetto di questo volume, vale a dire le parole e il loro uso.

Nel documento del Consiglio d'Europa la competenza lessicale viene descritta, come le altre componenti della competenza linguistico-comunicativa, in modo preciso: «La competenza lessicale consiste nella conoscenza e nella capacità di usare il lessico di una lingua, che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali» (Council of Europe 2001/2002, 136), elencando dettagliatamente gli elementi che si riferiscono alla prima categoria (elementi lessicali), cioè le parole isolate e la vasta pluralità di espressioni fisse (p. es. formule frastiche, espressioni idiomatiche), e gli elementi appartenenti alla seconda categoria (elementi grammaticali), vale a dire tutte le parti del discorso di classe chiusa (p. es. articoli, congiunzioni, pronomi personali), invitando inoltre gli utenti del QCER a considerare e specificare:

- Quali sono gli elementi lessicali (espressioni fisse e parole isolate) che l'apprendente avrà bisogno di/sarà preparato a/sarà invitato a riconoscere e/o a usare
- Come vengono selezionati e classificati tali elementi (Council of Europe 2001/2002).

Nel QCER si suggerisce inoltre l'importanza della riflessione, da parte di tutti coloro che si occupano a vario livello di insegnamento linguistico (p. es. insegnanti, estensori di sillabi, industrie culturali), da un lato sulle modalità più opportune per sviluppare la competenza lessicale degli apprendenti, dall'altro sui criteri che è necessario adottare per selezionare il lessico da proporre nei percorsi didattici. Infine, nel sesto capitolo del documento (cfr. par. 6.4.7.1), dedicato specificatamente all'apprendimento e all'insegnamento linguistico, si fornisce una lista di *input* volta ad attivare negli utenti del QCER la riflessione sulle modalità più opportune per accrescere la competenza lessicale, offrendo un modello di trasparenza e di consapevolezza nelle scelte metodologiche da adottare nella didattica delle lingue, che riteniamo di fondamentale importanza per la professionalità degli insegnanti.

2. Alcuni 'punti di vista' sul lessico

Focalizzando l'attenzione sull'apprendimento di una L2, un contributo importante viene fornito dalla linguistica acquisizionale, disciplina, come affermato da Vedovelli e Casini (2016), solo apparentemente «concorrente» rispetto alla linguistica educativa – in relazione alla differenza e all'autonomia dei quadri teorici e all'oggetto della ricerca –, data la possibilità che fra le due settori di studio si possa instaurare un rapporto virtuoso di arricchimento reciproco, che potrebbe sfociare in una glottodidattica acquisizionale⁵.

⁵ Su questo tema, cfr. anche Vedovelli, Villarini 2002; Balboni 2008.

Nello scorso ventennio, infatti, la linguistica acquisizionale ha confermato e ha dato spessore teorico a supposizioni a carattere impressionistico di numerosi insegnanti di lingue, fra cui quella in base alla quale l'apprendente comincerebbe a costruire la propria competenza comunicativa proprio a partire dal lessico. La linguistica acquisizionale, come è noto, ipotizza infatti una fase prebasica dell'interlingua (Selinker 1972), in cui il parlante costruisce la propria competenza comunicativa basandosi sulle poche parole piene che conosce, accostate fra loro senza esplicitare in nessi sintattici e logici esistenti, e su una quantità molto limitata di elementi funzionali, che gli consentirebbero di veicolare i primi messaggi nei contesti di comunicazione più comuni in cui si trova ad agire linguisticamente.

Spostando l'attenzione su un terreno più applicativo, gli insegnanti di lingue – seconde e straniere – sottolineano sempre più frequentemente, soprattutto a partire dalla diffusione degli assunti del *Lexical Approach* (Lewis 1993)⁶, l'importanza della dimensione lessicale. A questo proposito, recenti indagini condotte sull'Italiano L2, in particolare sul parlato del docente e sui materiali didattici (cfr., fra le altre, Villarini 2013; La Grassa 2016), testimoniano infatti la percezione da parte degli insegnanti della forte rilevanza del lessico nel processo didattico. Inoltre, l'importanza della competenza lessicale nei processi di apprendimento linguistico è confermata dallo spazio crescente che alcuni strumenti didattici in commercio riservano a questo aspetto della competenza linguistica.

Malgrado ciò Basile e Casadei (2019, 11), nell'Introduzione al volume *Lessico ed educazione linguistica*, affermano che, «nonostante l'indubbia centralità del lessico nell'acquisizione di una lingua, gli aspetti lessicali e semantici sono ritenuti unanimemente i più trascurati nella pratica glottodidattica». Riteniamo tuttavia che si debba piuttosto parlare della necessità di sviluppare strategie maggiormente adeguate per gestire in modo proficuo, all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, un aspetto particolarmente complesso del sistema linguistico, nel caso specifico della lingua italiana, quale è quello lessicale. La percezione della particolare complessità dell'oggetto di insegnamento non si traduce infatti nell'abbandono della ricerca di quadri interpretativi e di modelli applicativi efficaci. In altre parole, gli insegnanti sono consapevoli che anche per lo sviluppo della competenza lessicale non sia sufficiente la mera esposizione all'*input*, come invece ipotizzavano approcci che esaltavano, come ricorda Prat Zagrebelsky (1998, cfr. anche Lo Duca 2006), la modalità naturale e comunicativa della acquisizione della L2.

Data la ricchezza e complessità del sistema lessicale è possibile pensare che esso possa essere appreso spontaneamente, quasi senza sforzo, come risultato naturale dell'esposizione alla lingua, o che il suo arricchimento sia affidato prevalentemente agli studenti e al loro lavoro autonomo? La tradizione metodologica nel capo [sic!] delle lingue straniere ha dato nel tempo risposte diverse (Zagrebelsky 1998, 7).

⁶ Parlando di insegnamento dell'Italiano L2, cfr., fra gli altri, Serra Borneto 1998; Cardona, De Iaco 2020.

Pertanto, gli insegnanti sono alla continua ricerca di indicazioni metodologiche efficaci e condividono buone pratiche, utili per affrontare la didattica del lessico, forse più complessa di quella di altri elementi del sistema linguistico.

Centralità del lessico nello sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, crescente interesse della ricerca nell'ambito della Linguistica educativa di questa dimensione della lingua, istanza di aggiornamento teorico e metodologico da parte degli insegnanti su questi temi non sono, a nostro avviso, aspetti che vanno in direzioni opposte, essi rappresentano invece elementi di un insieme coerente e composito e che merita di essere scandagliato in modo approfondito, proprio in virtù della sua ricchezza e complessità.

Un contributo importante alla didattica delle lingue seconde e straniere è dato inoltre dalla Linguistica dei *corpora*, vale a dire quella branca della Linguistica che, per la descrizione delle lingue naturali e delle loro varietà, si avvale di raccolte di testi in formato elettronico (scritti, orali, multimediali), caratterizzati da autenticità e rappresentatività⁷ che sono inoltre trattati in modo uniforme (p. es. tokenizzazione, lemmatizzazione, *PoS Tagging*)⁸ affinché possano essere gestiti e interrogati informaticamente⁹. Sebbene il trattamento automatico dei testi si sia affermato come metodologia di ricerca per indagare il funzionamento della lingua, per esempio, in ambito lessicografico, stilistico, o letterario, esso rappresenta uno strumento ricco di potenzialità nel settore non solo della ricerca scientifica in ambito linguistico, ma anche in quello glottodidattico (Andorno, Rastelli 2009)¹⁰. La linguistica acquisizionale, infatti, si avvale di *corpora* di testi prodotti da apprendenti stranieri (*learner corpora*), nel caso specifico di Italiano L2/LS¹¹, per studiare le caratteristiche dell'interlingua analizzando l'evoluzio-

⁷ Per un elenco di banche dati, corpora e archivi testuali dell'italiano, con anche una sintetica descrizione, cfr. il sito Internet dell'Accademia della Crusca <<https://accademiadellacrusca.it/>>.

⁸ La tokenizzazione consente alla macchina di individuare ogni singola parola, in genere attraverso un *blank* a destra e a sinistra (p. es. l'auto → l' auto), sebbene ci sia la possibilità di considerare come *tokens* anche i segni di interpunzione; la lemmatizzazione rimanda ogni forma flessa alla forma di citazione (p. es. guardò → guardare); il *Part-of-Speech (PoS) Tagging* associa ogni forma alla parte del discorso corrispondente (p. es. credette → V).

⁹ Per approfondimenti, cfr., fra gli altri, Barbera, Corino, Onesti 2007; Barbera, Marellò 2012; Barbera 2013.

¹⁰ Sull'utilizzo dei *corpora* nella didattica delle lingue, cfr. Zorzi 2001; Corino 2014; cfr. anche Guidetti, Lenzi, Storch 2012; Cacchione, Borreguero Zuloaga 2017.

¹¹ Per quanto riguarda i *corpora* di apprendenti di italiano L2/LS, cfr. VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online), con anche un *corpus* di controllo L1 VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato) (Università di Torino, curatrici Carla Marellò, Elisa Corino); LIPS (Lessico Italiano Parlato da Stranieri), con le trascrizioni dei testi tratti dall'archivio delle prove d'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) (Università per Stranieri di Siena, coordinatore Massimo Vedovelli); LAICO (Lessico per Apprendere l'Italiano. Corpus di Occorrenze) (Università per Stranieri di Siena, coordinatore Andrea Villarini); il corpus ADIL2 (Archivio Digitale di Italiano L2) (Università per Stranieri di Siena, Massimo Palermo).

ne delle loro produzioni¹². Oppure, in ambito lessicografico, segnaliamo l'utilità dei vari *corpora* di italiano parlato e scritto – fra cui ci si limita a ricordare il LIP (*Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato*) (De Mauro *et al.* 1993)¹³ –, che consentono di individuare grazie alle cosiddette «liste di frequenza» le parole maggiormente utilizzate in determinati contesti comunicativi.

Si ricorda inoltre il *Vocabolario di base della lingua italiana* (VdB), di De Mauro (1980; 2016), che, sulla base di criteri statistici, individua il nucleo centrale della lingua italiana usata e compresa dalla maggior parte di quanti parlano italiano, costituito da circa 7000 parole e suddiviso in Vocabolario fondamentale, con le parole più frequenti in assoluto della nostra lingua; Vocabolario di alto uso, con lemmi molto frequenti, anche se in misura minore rispetto a quelli del Vocabolario fondamentale; Vocabolario di alta disponibilità: con lemmi che, pur quasi del tutto assenti nella lingua scritta, sono noti a tutti. Questo strumento ha trovato un larghissimo impiego nell'ambito dell'insegnamento linguistico – sia della L1 che della L2 – perché consente, anche in combinazione con altri strumenti utili per l'analisi quantitativa del livello di difficoltà dei testi¹⁴, di controllare la loro leggibilità allo scopo di creare, per esempio, percorsi di apprendimento basati su materiali adeguati alle competenze linguistiche dei destinatari. Alcune case editrici hanno infatti utilizzato il VdB per la redazione di testi ad alta leggibilità e, nel settore dell'Italiano L2, come ricorda Lo Duca (2006), ci si è serviti del VdB per selezionare le parole adeguate ai vari livelli di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti (Balboni 1995; Barki *et al.* 2003).

Per quanto riguarda la didattica delle lingue, come evidenziato da Corino (2014, 238),

il potenziale dei corpora come fonte per lo sviluppo di materiali didattici è enorme, sulla scorta di quanto fatto dai lessicografi negli ultimi vent'anni, e risulta oggi ancor più necessario che anche gli autori di manuali ed esercizi facciano riferimento ai dati emersi dagli studi di *corpus linguistics*, per definire lo spettro lessicale da includere nei sillabi (le liste di frequenza danno importanti indicazioni) o le strutture morfosintattiche nelle loro più attuali e diffuse varietà d'uso (integrando le norme della grammatica prescrittiva con gli usi reali osservati in contesti specifici).

Ovviamente l'utilizzo dei *corpora* nella didattica implica in primo luogo la necessità di formare gli insegnanti in questo settore affinché siano in grado, a partire da un *corpus*, di programmare percorsi formativi, di creare materiali didattici specifici ecc. In secondo luogo vi è la possibilità di usare direttamente

¹² Per esempi di studi basati su *corpora* di italiano L2, cfr., tra gli altri, Rastelli 2005; Borreguero Zuloaga 2015; Jafrancesco 2015.

¹³ Il LIP è consultabile presso il sito dell'Università di Graz: <<http://badip.uni-graz.at>>.

¹⁴ Si fa riferimento, per esempio, all'Indice di leggibilità GULPEASE che verifica l'accessibilità di un testo correlandola al grado di scolarizzazione del lettore (cfr. Lucisano, Piemontese 1988).

con gli studenti i risultati e gli strumenti della *corpus linguistics*. Il lavoro sui *corpora* consente infatti, coerentemente con un approccio *learner centred*, che sostiene il ruolo attivo del discente nell'apprendimento, una vasta gamma di attività da proporre in classe, quali, per esempio, formulare/verificare ipotesi sul funzionamento del sistema linguistico, individuare le collocazioni caratteristiche di specifici contesti di comunicazione, scoprire l'esistenza di strutture linguistiche specifiche in relazione a testi diversi per genere e per registri.

3. Struttura del volume

Il volume si apre con il contributo di Maggini, che analizza il peso attribuito allo sviluppo della competenza lessicale all'interno dei vari metodi glottodidattici. In particolare, si evidenzia come attualmente, soprattutto con la diffusione degli assunti del *Lexical Approach* – citato da più autori in questo volume –, la didattica del lessico si sia definitivamente affrancata da una posizione subordinata, quasi accessoria, rispetto all'insegnamento della grammatica. L'articolo focalizza poi l'attenzione sul ruolo del dizionario nell'apprendimento del lessico e sulle competenze necessarie da sviluppare negli studenti per il suo utilizzo, evidenziando la carenza, nel settore dell'Italiano L2, di dizionari pedagogici, cioè dizionari monolingui semplificati e appositamente pensati per un pubblico non italofono. Il lavoro di Maggini si chiude con la descrizione dei più importanti *corpora* dell'italiano, che sono degli utili strumenti operativi per la didattica del lessico.

Il contributo di Cardona traccia un quadro del sistema di memoria e del ciclo fonologico che consente il mantenimento e l'elaborazione della traccia linguistica. Dopo puntuali riferimenti agli studi che sottolineano il ruolo di queste strutture nel processo di sviluppo delle competenze linguistiche, l'autore le mette relazione tali strutture con la possibilità di acquisire *chunk* lessicali secondo la prospettiva del *Lexical Approach* di Lewis (1993), che, come è noto, insiste sul peso, all'interno del sistema del lessico, dalle unità lessicali complesse, che includono varie categorie di parole (*polywords, collocations, institutional utterances, sentence frames or heads*). Cardona conclude l'articolo ipotizzando diverse soluzioni metodologiche e applicative per la didattica del lessico, anche in rapporto al livello di competenza linguistico-comunicativa in L2 degli studenti.

Il lavoro di Villarini si apre affrontando la questione della competenza lessicale da due punti di vista diversi: quello dell'apprendente e quello del ricercatore. L'autore evidenzia come il primo rischi di avere una visione troppo 'ingenua' di ciò che si intende per lessico, immaginandolo come una lista di parole utili a muoversi linguisticamente nei domini d'uso in cui è inserito; il ricercatore, invece, seguendo anche l'approccio di Lewis (1993), amplia la nozione di lessico oltre i confini della singola parola grafica o fonica, includendo l'eterogenea categoria dei «*chunks*», formati dalla combinazione di più parole. A partire da questa distinzione di prospettiva, Villarini descrive il ruolo del lessico nello sviluppo della rete interlinguistica di un apprendente, in cui

alcune parole di maggiore utilità e frequenza svolgerebbero il ruolo di «supernodi», favorendo lo sviluppo di altre regole e l'ampliamento del bagaglio lessicale. Il contributo si conclude indicando i principali aspetti che, a partire dalle ipotesi fatte, il docente dovrebbe considerare per sostenere in modo adeguato lo sviluppo della competenza lessicale degli studenti.

Il contributo di Marello, Marchisio e Pulvirenti si concentra sulla competenza relativa a un lessico particolare, costituito da parole «difficili», che sono derivate o formate con elementi greci o latini. Lo studio delle autrici mette a confronto due gruppi di apprendenti, italofoeni e non italofoeni, nello svolgimento di attività lessicali svolte anche con l'ausilio di dizionari online. L'analisi dei risultati ottenuti, sia in termini di punteggio, sia di ordine e tempi di svolgimento delle varie attività, fa emergere il ruolo dell'età e del percorso di studio svolto, mentre la distanza tipologica tra la lingua madre e l'italiano inciderebbe soprattutto sulla scelta di consultare i dizionari online.

L'articolo di Valentini è incentrato sui risultati emersi da uno studio svolto su apprendenti di Italiano L2 con lingua madre diversa. In particolare, basandosi sui dati elicitati dalla narrazione di una storia a fumetti, l'autrice espone i modi in cui vengono lessicalizzati gli eventi di moto evidenziando come le scelte dell'apprendente siano legate al modo in cui tali eventi vengono realizzati in lingua materna e, in particolare, all'appartenenza della lingua materna alla categoria «lingua a satellite», che realizza determinati significati con elementi esterni al verbo, oppure alla categoria «lingua a cornice verbale», che invece include gli stessi significati nella radice del verbo. Valentini suggerisce pertanto di tenere presenti nella prassi didattica i risultati dell'indagine svolta – che rappresenterebbe una realizzazione pratica di didattica acquisizionale –, specialmente perché la L1 non dà esito a produzioni errate in italiano, quanto piuttosto a scelte differenti, che tuttavia restringerebbero il campo delle possibili realizzazioni.

L'articolo di Ballarin si focalizza sulla didattica delle microlingue in L2, presentando un'indagine che è stata svolta presso scuole superiori e università allo scopo di indagare la consapevolezza dei docenti sulla specificità dell'insegnamento delle microlingue, la conoscenza delle principali particolarità che le caratterizzano e l'uso delle tecniche didattiche impiegate per lavorare sul lessico microlinguistico. I risultati emersi evidenziano che il repertorio di tecniche didattiche utilizzato dai docenti non è particolarmente ampio, rilevando inoltre la limitata effettiva collaborazione tra docenti di lingua e docenti di materie non linguistiche, sebbene l'utilità di tale collaborazione sia diffusamente riconosciuta.

Il contributo di La Grassa si incentra sulla didattica del lessico in italiano L2 in ambienti digitali. Dopo la presentazione delle caratteristiche del modello operativo UDD (Unità Didattica Digitale), elaborato specificamente per la didattica in modalità *e-learning*, l'articolo illustra un percorso di apprendimento coerente con le fasi di *noticing*, *retrieving* e *generative use* considerate di prioritaria importanza, in base al modello di Nation (2001), nel processo di sviluppo delle competenze lessicali. All'interno del percorso presentato,

vengono inoltre descritte attività finalizzate allo sviluppo dei vari aspetti del lessico, riguardanti, per esempio, il significato, la forma, gli usi collocazionali.

Il contributo di Gheno, si incentra sull'analisi dell'italiano scritto sui *social* e, oltre a definirne alcune caratteristiche pragmlinguistiche, segnala una posizione generalmente polarizzata tra ipernormatismo da un lato e lassismo normativo dall'altro, delineando una serie di potenziali profili degli scriventi sulla base del loro comportamento negli scambi comunicativi in Rete. Il contributo, orientato alla riflessione sociolinguistica, fornisce al docente di Italiano L2 interessanti spunti sulle tendenze in atto nella lingua italiana usata nella Rete – di cui gli studenti sono assidui frequentatori –, che possono essere oggetto di riflessione linguistica e culturale in classe.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C., Rastelli, S. 2009. *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 1995. "5.2. Lessico e competenza lessicale". In AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, 148-157. Roma: Bonacci Editore.
- Balboni, P. E. 2008. "Linguistica acquisizionale e glottodidattica". In *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, a cura di R. Bozzone Costa, R. Grassi, R. Ghezzi, 23-34. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barbera, M. 2013. *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*. Milano: QuASAR srl.
- Barbera, M., Corino, E., Onesti C. (a cura di) 2007. *Corpora e linguistica in rete*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barbera, M., Marellò, C. 2012. "Corpo a corpo con l'inglese della *corpus linguistics*, anzi, della linguistica dei corpora". In *Atti del Convegno Internazionale Lingua italiana e scienze, Firenze, Accademia della Crusca 6-8 febbraio 2003*, a cura di A. Nesi, 357-70. Firenze: Accademia della Crusca.
- Barki, P., Gorelli, S., Machetti, S., Sergiacomo, M. P., Strambi, B. 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni, M., Toncarelli, D., Bagna, C. 2008. *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Basile, F., Casadei G. 2019. *Lessico ed Educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Bernini, G., Spreafico, L., Valentini, A. 2008. *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno-Seminario (Bergamo 8-10 giugno 2007)*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Borreguero Zuloaga, M. 2015. "La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi". In *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 141-65. Milano: Franco Angeli.
- Cacchione, A., Borreguero Zuloaga, M. 2017. "I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti". *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 8: pp. 15-30.
- Cardona, M., De Iaco, M. 2020. *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*. Roma: Aracne.
- Corino, E. 2014. "Didattica delle lingue corpus-based". *EL.LE*, 3, 2: 231-57.

- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://www.coe.int/lang-cefr>> (2021-01-08).
- De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. 2016. "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana". *Internazionale*. <<https://bit.ly/2WeetvL>> (2020-12-13).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etas Libri.
- Ferreri, S. 2005. *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Ferreri, S. 2013. "Educazione Linguistica: L1". In *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, a cura di G. Iannaccaro, 207-42. Roma: Bulzoni.
- Guidetti, M. G., Lenzi, G., Storchi, S. 2012. "Potenzialità e limiti dell'uso dei corpora linguistici per la didattica dell'italiano LS". Supplemento alla rivista *EL.LE*. <<https://bit.ly/3mhmtXv>> (2020-12-12).
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2011. *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Milano: Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Jafrancesco, E. 2015. "L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2". *Italiano LinguaDue*, 1: 1-39.
- La Grassa, M. 2016. "Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi". *Italiano a stranieri*, 21: 6-12.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., Piemontese, M. E. 1988. "GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana". *Scuola e città*, 3, 31: 110-124.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prat Zgrebelsky, M.T. 1998. *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*. La Nuova Italia: Firenze.
- Rastelli, S. 2005. "ISA. Un corpus di italiano scritto di americani: problemi di annotazione, primi campionamenti e osservazione sulla didattica ad anglofoni". *Italiano come Lingua Straniera*, 3 (8): 77-111.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL-International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-31.
- Serra Borneto, C. 1998 (a cura di). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Sobrero, A. 2009. "L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici". *Italiano LinguaDue*, 1: 211-25.
- Vedovelli, M. 2010². *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., Casini, S. 2016. *Che cos'è la Linguistica Educativa*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., Villarini A. 2003. "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli

- immigrati stranieri". In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, 270-304. Roma: Carocci.
- Villarini, A. 2013. "Lo sviluppo della competenza lessicale in italiano L2 nei manuali e nel parlato del docente". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 3: 599-619.
- Zorzi, D. 2001. "The Pedagogic Use of Spoken Corpora: Learning Discourse Markers in Italian". In *Learning with corpora*, edited by G. Aston, 85-107. Bologna: CLUEB.

La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico

Massimo Maggini

1. Approcci e metodi: l'apprendimento del lessico

L'apprendimento del lessico ha avuto all'interno della storia dei metodi di insegnamento linguistico una funzione e un peso assai diverso a seconda della teoria linguistica sottesa a ciascun metodo. Quando a prevalere era una concezione atomistica della lingua, una concezione formale lontana dall'uso linguistico, il lessico da apprendere era concepito come singolo elemento decontestualizzato che progressivamente viene acquisito accanto, ma separatamente, alle strutture morfosintattiche.

Nel metodo grammaticale-traduttivo¹ che ha influenzato per un periodo molto lungo la didattica delle lingue straniere, la lingua deve essere appresa memorizzando le regole della grammatica e facendo esercizi di traduzione da e nella lingua da apprendere. La lingua scritta di tipo letterario viene assunta come modello di riferimento. Le abilità linguistiche prese in considerazione sono solo saper leggere e scrivere. Le unità lessicali da tradurre singolarmente sono le singole parole-unità della lingua (nome, verbo, preposizione ecc.) e vengono cementate tramite la morfologia e la sintassi. La stessa visione atomistica del lessico è propria anche di una variante del metodo grammaticale-traduttivo che si

¹ Per una panoramica sui metodi d'insegnamento, cfr. Diadori, Vignozzi 2015; De Marco 2000.

è affermata negli Stati Uniti nel periodo 1920-1940, *The Reading Method*². Tale metodo si basava unicamente sull'abilità di lettura.

Successivamente, con l'affermarsi dei metodi diretti, che si diffondono nel Nord Europa e negli Stati Uniti tra la fine dell'Ottocento e la seconda guerra mondiale, la lingua presa in considerazione per l'apprendimento non è più solo la lingua scritta, ma anche e soprattutto la lingua parlata. I metodi diretti erano caratterizzati per l'enfaticizzazione dell'immersione dell'apprendente nella lingua e per la pratica nelle abilità orali del comprendere e del parlare. Il lessico secondo tali metodi non recita un ruolo centrale nell'apprendimento linguistico, ma risulta collaterale alla pratica basata sull'imitazione di campioni di lingua proposti, mediante l'accoppiamento di parole e frasi, con il gesto, con il movimento, nonché mediante drammatizzazioni.

La svalutazione del lessico come unità significativa di apprendimento si ripresenta sotto abiti diversi con il metodo strutturalista audio-orale che si è imposto nel secondo dopoguerra prima negli Stati Uniti, successivamente in tutta Europa. La metodologia meccanicistica di tale metodo è basata sugli esercizi strutturali che sono sintagmatici quando investono la concatenazione della frase, ma diventano paradigmatici quando interessano il lessico. Il lessico è concepito nella sua forma strutturale ed è sganciato dal significato e viene acquisito come unità discreta.

Con gli approcci comunicativi l'apprendimento del lessico acquista una nuova importanza e valenza. Sotto l'influenza della pragmatica e della sociolinguistica per gli approcci comunicativi, che si affermano in Europa a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, risultano centrali i concetti di «funzione comunicativa» e di «nozione». Nella versione nota come «approccio nozionale-funzionale» gli approcci comunicativi diventano la proposta ufficiale del Consiglio d'Europa³. In particolare, il concetto di nozione risulta centrale per l'apprendimento del lessico. Lo studioso che introduce tale concetto è Wilkins (1976). Le nozioni sono categorie concettuali vere e proprie (quantità, tempo, spazio ecc.), sono categorie grammatico-semantiche (comparazione, interrogazione, negazione ecc.) e grandi categorie lessicali, in qualche modo descrivibili come campi lessicali (l'alimentazione, il vestiario ecc.). Galli De' Paratesi (1981), nel suo *Livello Soglia*, distingue il concetto di nozione in «nozioni generali» e «nozioni specifiche». Le «nozioni generali» sono nozioni che non appaiono solo a proposito di determinati argomenti o in determinate situazioni, ma che tendono a essere rilevanti nella maggioranza se non in tutte le situazioni e che mostrano non essere legate solamente ad alcuni argomenti (p. es. la nozione di spazio, di tempo o di qualità). Le «nozioni specifiche» sono unità lessicali legate a un particolare argomento e situazione comunicativa concreta (p. es. la casa, l'istruzione ecc.).

² Per un approfondimento del *Reading Method*, cfr. West 1937.

³ Si fa riferimento ai *Livelli soglia* del Progetto «Lingue moderne» del Consiglio d'Europa. Per l'inglese, cfr. Ek 1975; per il francese, Coste *et al.* 1976; per l'italiano Galli De' Paratesi 1981.

L'assunto del metodo nozionale-funzionale è che le nozioni non vanno presentate secondo una prospettiva puramente formale (aggettivi, verbi, avverbi di tempo), ma vanno sempre riportate al loro valore semantico, al fatto che verbalizzano dei concetti, così come le funzioni verbalizzano degli scopi pragmatici. Un passo ulteriore verso la centralità del lessico nell'apprendimento linguistico è compiuto quando si afferma in modo esplicito l'integrazione della grammatica nel lessico. Uno dei tratti distintivi dei metodi formali era stato proprio la separazione fra grammatica e lessico. Le unità lessicali non sono materiali già ben definiti da inserire nelle strutture grammaticali, ma piuttosto organismi complessi, legati in vari modi e con intensità diverse ad altre unità lessicali.

2. L'approccio lessicale

L'approccio lessicale⁴ in glottodidattica intende la lingua come un «lessico grammaticalizzato» piuttosto che come una «grammatica lessicalizzata» (Lewis 1993), ponendo l'attenzione sulla contestualizzazione delle unità lessicali e dell'*input* in L2, che deve essere il più autentico, ricco e diversificato possibile. Se non può ancora considerarsi una teoria coerente e scientifica, come sostiene Serra Borneto (1998), l'approccio lessicale è comunque una tendenza, un cambio di prospettiva che enfatizza l'importanza dell'accesso alla lingua attraverso i contenuti piuttosto che attraverso le forme.

Il *Lexical Approach* si colloca nel panorama degli approcci comunicativi, in quanto si basa principalmente sulla lingua come strumento per la comunicazione. In questo senso esso propone una metodologia incentrata sulla *parole* più che sulla *langue*. Si tratta di trasporre in un'ipotesi metodologico-operativa le indicazioni provenienti dagli studi sui *corpora* linguistici e sulle relative stringhe di concordanza che consentono di definire il lessico nei diversi gradi di frequenza e nelle varie co-occorrenze e collocazioni⁵. L'impianto teorico del *Lexical Approach* è dunque più rivolto all'*uso* della lingua che all'*analisi*. Non si ispira a una grammatica normativo-prescrittiva, ma richiede una riflessione sulle norme d'uso della lingua in una prospettiva descrittiva rispetto al contesto sociolinguistico in cui avviene l'atto comunicativo. Non basta dunque conoscere il significato delle parole. Per poter comunicare con successo occorre sviluppare una competenza lessicale, di cui la competenza linguistica è solo una delle sotto-competenze che la costituiscono.

Il lessico non è formato da unità lessicali isolate fra loro con significato monoreferenziale, ma si organizza sulla base di rapporti di significato tra le parole, che spesso formano co-occorrenze e collocazioni di alta frequenza d'uso. Su tali fenomeni i metodi formali non si sono mai soffermati, in quanto questi aspetti rispondono spesso a regole d'uso o semantiche e di conseguenza, poiché

⁴ Per un'analisi dell'approccio lessicale, cfr., in particolare, Willis 1990; Lewis 1993.

⁵ Che, in base a un criterio meramente statistico, possono essere definite combinazioni di parole particolarmente frequenti.

non esiste una regola morfosintattica che presiede alla loro formazione, sono stati sistematicamente ignorati dalle grammatiche normative adottate solitamente nei corsi. È corretto parlare di «unità lessicali», di «blocchi di parole» o «*chunks*», che rappresentano una parte importante del lessico. Un aspetto importante della competenza lessicale è costituito allora dalla consapevolezza di tali *chunks*. È dunque importante sviluppare nei discenti l'abilità di saper riconoscere nel testo tali *multi-word chunks* e di saperli utilizzare e organizzare in fase produttiva.

Innanzitutto bisogna partire dal testo considerato come un'unità minima di significato. Il *Lexical Approach* si basa sul principio della riflessione linguistica e della scoperta delle strutture lessicali attraverso un metodo induttivo. In tal modo si dovrà escludere una metodologia basata sulla presentazione della regola e sulla sua applicazione attraverso esercizi ripetitivi di tipo *pattern drills*. La regola viene scoperta dall'allievo con l'aiuto dell'insegnante e dunque la sua sistematizzazione e fissazione si colloca alla fine del percorso di scoperta, che parte dal contatto con il testo, con l'*input* nella sua interezza e complessità; da qui, attraverso la riflessione linguistica, si giunge a formulare le possibili ipotesi di funzionamento della struttura lessicale. Infine, tali ipotesi devono essere verificate e i *chunks* individuati sono riutilizzati attraverso *tasks*, compiti da svolgere e attività di *problem solving*, e non attraverso la semplice ripetizione passiva.

In questo senso il *Lexical Approach* si colloca non solo all'interno degli approcci di matrice comunicativa, ma attraverso lo sviluppo di una metodologia incentrata su riflessioni di tipo induttivo, acquisisce una forte valenza umanistico-affettiva, in quanto pone al centro del processo di apprendimento il discente con le sue strategie, considerandolo come persona che apprende riflettendo su ciò che fa e non come studente che impara un prodotto già precostituito ciò che gli viene presentato. Nell'approccio lessicale il materiale cosiddetto «autentico» è essenziale, in quanto il discente deve essere esposto a un *input* autentico, ricco e vario. Un'altra nozione fondamentale per l'approccio lessicale è quella di «lessico mentale» (Aitchson 2012), cioè la rappresentazione delle relazioni semantiche nella nostra mente, che sono organizzate in forma di reti e di nodi interconnessi e non in compartimenti separati e distinti in cui sarebbero immagazzinati i singoli vocaboli.

In questa prospettiva, l'informazione lessicale e quella grammaticale sono codificate simultaneamente. Nell'ambito delle riflessioni sull'approccio lessicale viene conferita una particolare importanza alle «collocazioni», combinazioni di parole soggette a restrizioni consolidate nell'uso (Jezek 2005). Il lessico è mutevole nel significato ed è accordabile. Le parole non sono tutte uguali, alcune hanno un solo significato, altre sono polisemiche. Il significato delle parole cambia nel tempo ed è co-determinato dalle parole in cui esse occorrono. Le parole non si combinano liberamente fra loro, ma seguono alcune preferenze di selezione che sono caratteristiche di ciascun vocabolo (Lo Cascio 2007).

Sul piano didattico l'approccio lessicale ha comportato una particolare attenzione alle strategie di apprendimento del lessico. Le principali sono:

- le strategie di ripetizione;
- le strategie di elaborazione, che comprendono operazioni cognitive complesse quali associare, contestualizzare, confrontare, contrastare e visualizzare;
- le strategie di strutturazione, che tendono a sistematizzare i significati, raggruppandoli secondo vari criteri;
- le strategie di esercitazione o applicazione, che si concretizzano nella lettura e nell'ascolto di materiale autentico, nello scrivere brevi lettere, appunti, memorie.

I metodi formali hanno attribuito particolare enfasi alle strategie di ripetizione, che saranno successivamente ridimensionate dai metodi comunicativi, mentre le strategie di elaborazione sono privilegiate nella didattica comunicativa. Associare le parole per campi semantici, contestualizzare le unità lessicali sconosciute, confrontare le parole che provengono dalla stessa matrice linguistica sono diventate pratiche didattiche frequenti nell'acquisizione del lessico (Corda, Marellò 2004).

Le basi metodologiche dell'approccio lessicale sono compatibili e anche di grande utilità per lo sviluppo della competenza lessicale in contesti di uso della lingua veicolare in ambienti CLIL⁶.

3. L'approccio cognitivista

Nell'insegnamento del lessico si privilegia frequentemente un approccio cognitivista, che si concretizza nel cercare di rendere consapevoli gli apprendenti dei legami esistenti tra le parole, le opposizioni, le inclusioni, le affinità, le differenze, in un lavoro di confronto e comparazione che dovrebbe renderne esplicite le relazioni. Se saper dare la definizione di una parola non significa saperla usare concretamente, possiamo però domandarci che cosa significhi realmente conoscere una parola. La risposta è strettamente dipendente dal tipo di conoscenza che si vuole ottenere: abbiamo da un lato la conoscenza ricettiva (ascolto e lettura), dall'altro la conoscenza produttiva (produzione scritta e orale).

La «conoscenza ricettiva» può riguardare la forma di una parola: la sua pronuncia (l'apprendente decide quale sequenza di suoni associa alla parola); la sua ortografia (quale sequenza di lettere associa alla parola); la sua morfologia (quali radici, suffissi o prefissi può riconoscere). La conoscenza ricettiva può riguardare anche la posizione delle unità lessicali con le strutture grammaticali, cioè in quali strutture grammaticali compare l'unità lessicale presa in esame, con le collocazioni, quali parole si trovano prima o dopo. Esiste anche la conoscenza ricettiva riguardante la frequenza, cioè quanto è comune una unità lessicale; il registro, in quali contesti ci aspettiamo di trovare una determinata unità lessicale; l'area geografica, a quale area regionale appartiene, per esempio, una determinata espressione idiomatica. Un'ultima importante conoscenza ricettiva

⁶ Per approfondimenti, cfr. Cadorna 2009.

riguarda il significato. Per esempio, possiamo domandarci quale concetto indica una particolare unità lessicale, come possiamo definirla, oppure possiamo stabilire delle associazioni (p. es. quali altre unità lessicali ci fa venire in mente), possiamo lavorare sulla polisemia, a quale dei suoi possibili significati possiamo associare l'unità lessicale presa in considerazione. Un altro ambito è quello della traduzione, come esprimiamo lo stesso concetto nella nostra madrelingua.

La «conoscenza produttiva» implica che quando usiamo una determinata unità lessicale non dobbiamo sapere unicamente che cosa essa voglia dire, ma come può essere usata, a quale registro appartiene, con quali parole si combina più frequentemente (collocazioni), in quale rapporto sta con altre parole di significato simile (sinonimi) od opposto (antonimi). Dobbiamo sapere se ci sono parole con cui è in rapporto di inclusione di significato (iponimi e iperonimi) o se è una parola che indica una parte di un tutto (meronimo). I parlanti nativi hanno una completa conoscenza produttiva solo di una piccola parte del vocabolario della propria madrelingua. Pertanto negli apprendenti di una L2 lo sviluppo della conoscenza lessicale ricettiva risulta assai maggiore di quello della conoscenza lessicale produttiva.

Agli inizi dell'apprendimento i parlanti stabiliscono dei legami tra le unità lessicali della propria L1 e quelle della L2., solo in un secondo tempo si stabilisce un legame tra il concetto e le unità lessicali della L2. Dato il ruolo preminente esercitato dalla L1 nell'apprendimento del lessico di una L2, richiamare l'attenzione degli studenti sulle somiglianze tra L1 e L2 è, a nostro avviso, un mezzo utile ed efficace per favorire l'apprendimento. Sarebbe opportuno distinguere, nei manuali per l'insegnamento di una L2, tra lessico da apprendere per poterlo usare parlando e scrivendo e lessico da apprendere per comprendere testi scritti o parlati in L2. Distinzione, questa, in genere assai carente.

4. Uso del dizionario

Un'altra questione legata all'apprendimento del lessico è l'uso del dizionario. Gli apprendenti stranieri ricorrono in genere al dizionario bilingue, più raramente al dizionario monolingue, se non per esplicita indicazione dell'insegnante, quando leggono un testo in L2 e non capiscono le parole a loro sconosciute. Determinate tipologie di discenti stranieri consultano il dizionario bilingue parola per parola senza fare alcuno sforzo di comprensione dell'unità lessicale sconosciuta e senza ricorrere a determinate strategie. La conoscenza delle regole della morfologia derivativa può invece aiutare a capire parole non sconosciute, così come le conoscenze linguistiche pregresse e il contesto in cui esse si trovano. Per la conoscenza delle regole della morfologia derivativa il docente dovrà di volta in volta valutare l'utilità di dare informazioni morfologiche. Per esempio, è utile sapere che *-mento* e *-zione* sono usati per sostantivi deverbali o che *contro-* indica opposizione. Ci sono suffissi e prefissi molto produttivi, come *sotto-* e *-bile*, che possono aiutare a capire il significato delle unità lessicali. Le informazioni morfologiche sono utili per aiutare a memorizzare le parole nuove (Lo Duca 2006).

Se nell'*apprendimento* di una L2 l'utilità del dizionario è fuori di dubbio, nell'*insegnamento* tale utilità è invece una questione controversa. Sicuramente è consigliabile insegnare agli studenti stranieri come consultare in modo appropriato il dizionario. Sussiste a questo proposito una didattica delle abilità di consultazione (*reference skills*). Occorre infatti che gli studenti acquisiscano familiarità con la struttura del dizionario e imparino a usare determinate strategie, a seconda del compito da svolgere. Si ricorre al dizionario quando né con le proprie conoscenze, né con l'aiuto del contesto si riesce a formulare un'ipotesi (parole infrequenti, unità lessicali opache), lo si consulta raramente o in modo inadeguato quando invece si deve verificare l'esattezza di una determinata ipotesi (falsi amici, unità lessicali trasparenti).

Non esistono solo i dizionari bilingui e monolingui, esistono anche i dizionari pedagogici (cioè *learner's dictionaries*): essi sono dizionari monolingui semplificati e appositamente pensati per un pubblico straniero. Per quanto riguarda l'Italiano L2 c'è una carenza di questi strumenti lessicografici⁷. Esistono anche i dizionari pedagogici bilingualizzati, cioè dizionari che contengono allo stesso tempo la definizione e la traduzione, si tratta dunque di una combinazione di monolingue e bilingue. Per usare adeguatamente un dizionario monolingue o bilingue è importante comprendere il metalinguaggio del dizionario, il significato di abbreviazioni e simboli. Bisogna rendere consapevoli gli studenti che il dizionario non offre solo informazioni sui significati delle parole, ma anche sulla pronuncia, l'ortografia e la morfologia.

5. Linguistica dei *corpora*

L'insegnamento del lessico non può prescindere dalle numerose ricerche che si sono sviluppate sulla base dei *corpora* linguistici, come abbiamo visto in relazione all'approccio lessicale. Da svariati decenni nell'ambito della linguistica sono stati prodotti numerosi contributi teorici finalizzati a dimostrare l'utilità dell'uso dei *corpora* per la conoscenza del funzionamento della lingua. La linguistica dei *corpora* rappresenta una disciplina scientifica ormai giunta alla sua compiutezza; in cinquant'anni di attività, grazie ai numerosi gruppi di ricerca in essa operanti, è riuscita a conquistarsi una posizione di centralità indiscussa nel panorama scientifico nazionale e internazionale. Servendosi di strumenti di analisi quantitativa e statistica, esplora le regolarità linguistiche che emergono dai testi scritti o parlati e che costituiscono la base per la descrizione della struttura del linguaggio.

Possiamo dunque dire che l'utilizzo dei *corpora* si è affermato come strumento utile in grado di garantire una corrispondenza reale tra lingua 'autenti-

⁷ Fra i dizionari pedagogici per l'Italiano L2, cfr. *Benvenuti ABC* (scaricabile gratuitamente da *Edook*). Si tratta di un dizionario interattivo, composto da più di 200 parole di uso comune, accompagnate da illustrazioni e dall'audio in inglese, arabo e italiano. Il dizionario è stato pensato per gli alunni stranieri della scuola pubblica italiana.

ca' e la lingua dei testi utilizzati per l'insegnamento/apprendimento. La grande maggioranza di studi concernente l'utilizzo dei *corpora* in glottodidattica è stato prodotto nell'ambito della ricerca applicata all'insegnamento dell'inglese; se invece consideriamo il settore dell'insegnamento dell'italiano, la situazione è assai diversa, perché ancora mancano esperienze consolidate di utilizzo consapevole dei *corpora* linguistici nella didattica linguistica.

Per l'italiano lo sviluppo dei *corpora* è assai più recente⁸. Il primo *corpus* di 500 mila occorrenze testuali è stato il *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (LIF) (Bortolini *et al.* 1972) elaborato dal Centro nazionale universitario di calcolo elettronico di Pisa all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso. Nel 1993 è nato il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP) (De Mauro *et al.* 1993; Vedovelli 1993), presente sul sito della *Banca Dati dell'Italiano Parlato* (BADIP: <<http://badip.uni-graz.at/it/>>), curato da un gruppo di linguisti diretti da De Mauro. È costituito da circa 500 mila parole grafiche, è uno tra i più utilizzati nella ricerca linguistica.

Negli anni successivi (e senza nessuna pretesa di esaustività) sono stati creati il *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (CoLFI) (Bertinetto *et al.* 2005), costituito da oltre 3 milioni di occorrenze lessicali ricavate da quotidiani, periodici e libri di varia natura, il *Corpus di Italiano Scritto contemporaneo* (CORIS/CODIS) (Rossini Favretti 2000) dell'Università di Bologna, con 100 milioni di parole tratte prevalentemente da narrativa prodotta negli anni Ottanta e Novanta, *La Repubblica Corpus*, curato dalla Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT 2004) dell'Università di Bologna, che comprende le annate di Repubblica dal 1985 al 2000. Inoltre, segnaliamo anche il *Corpus Webbit* (Baroni 2007) raccolta di pagine Web italiane (circa 150 milioni di parole) e il sito *Corpora Unito.it* dell'Università di Torino (<<http://www.corpora.unito.it/>>), una raccolta di *corpora* e strumenti informatici per le lingue.

Per quanto riguarda la lingua parlata e scritta degli apprendenti stranieri di Italiano L2 menzioniamo il *Lessico Italiano Parlato da Stranieri* (LIPS) (Vedovelli *et al.* 2009), *corpus* di testi raccolti presso l'Università per Stranieri di Siena⁹ e l'Archivio Digitale di Italiano L2 (ADIL2), un *corpus* di testi orali e scritti prodotti da apprendenti di Italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena¹⁰. Tutti i *corpora* consultabili online presentano testi autentici che posso-

⁸ Per un'esauriente raccolta di banche dati, corpora e archivi testuali sull'italiano è reperibile in Rete presso il sito dell'Accademia della Crusca: <<http://www.accademiadellacrusca.it/>>.

⁹ Vedovelli è il coordinatore di un gruppo di ricerca che raccoglie testi dalle prove di Certificazione Italiano come Lingua Straniera (CILS) che consta di 2198 prove, divise secondo il genere testuale a cui appartengono. È disponibile al seguente indirizzo Internet: <<https://bit.ly/3gX2Lyp>> (<<http://www.parlaritaliano.it>>).

¹⁰ L'ADIL2 (Palermo 2009) è formato da 1168 unità testuali prodotte da 1126 informanti per complessive 432.606 forme. Comprende testi scritti trasversali, testi orali trasversali, testi orali longitudinali. I testi orali corrispondono a oltre 37 ore di registrazione. La banca dati è stata realizzata nell'ambito della ricerca «Le interlingue di apprendimento a base non ita-

no essere interrogati in vario modo: dalle liste di frequenza alla lemmatizzazione dei testi, all'analisi degli usi con le concordanze, a interrogazioni più avanzate.

I *corpora* sono stati adoperati ampiamente nello studio della linguistica. Uno degli strumenti principali per interrogare un *corpus* linguistico sono le «liste di frequenza» degli *item* lessicali. Questo aspetto della frequenza ci pare assai rilevante nell'insegnamento del lessico¹¹. Un altro loro utilizzo può essere un'analisi delle frequenze di lemmi in tipi testuali diversi di conversazioni trascritte, come per esempio, quelle raccolte nel *corpus Lessico di frequenza dell'italiano parlato* LIP (De Mauro *et al.* 1993). Indicazioni utili per la didassi di classe si possono ottenere anche dalle liste di frequenza di *corpora* specialistici per la progettazione dei materiali di apprendimento delle microlingue, che permettono di identificare i termini più frequenti, quindi maggiormente necessari per poter interagire in contesto scientifico, economico, giuridico o tecnologico, da inserire nei materiali di apprendimento e sui quali insistere nella conoscenza produttiva.

Spesso l'unità di significato è rivelata dalle collocazioni e non dalla singola parola isolata e solo quando analizziamo i collocati semanticamente rilevanti di una parola scompare la sua ambiguità. È in questo caso che i *corpora* fanno vedere la loro grande potenzialità, permettendo di ottenere una gran quantità di concordanze e di individuare le collocazioni utili a comprendere i significati. Per mezzo delle «concordanze» si possono ricavare indicazioni su come usare un dato *item* lessicale, cioè quali parole usare prima o dopo. I *corpora* possono essere impiegati anche da studenti e insegnanti per realizzare e verificare descrizioni linguistiche, per ottenere conoscenze sulla lingua, in particolare sulla tendenza degli elementi lessicali a cooccorrere e legarsi in strutture tipiche che difficilmente si possono spiegare con le regole della grammatica tradizionale. Pensiamo, ad esempio, alle espressioni polirematiche. L'uso didattico dei *corpora* linguistici infine può aiutare a comprendere gli aspetti sistematici nel lessico.

Riferimenti bibliografici

- Aitchson, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Baroni, M. 2007. *Corpus WEBBIT*. <<https://bit.ly/2Y4cyuY>> (2021-01-10).
- Bertinetto, P.M., Burani, C., Laudanna, A., Marconi, L., Ratti, D., Rolando, C., Thornton, A. M. 2005. *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS)*. <<https://bit.ly/2E15IQj>> (2021-01-10).

liana» dell'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia, istituito dal MIUR presso l'Università per stranieri di Siena.

¹¹ Per la definizione di un vocabolario di base è stato decisivo il contributo di De Mauro. La distinzione fra Vocabolario fondamentale, Vocabolario di alto uso e Vocabolario di alta disponibilità è stata utile per i compilatori di manuali d'Italiano L2. La prima versione del Vocabolario di Base è stata pubblicata come appendice a *Guida all'uso delle parole* (De Mauro 1980). A più di trenta anni di distanza è stato pubblicato *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (2016), cfr. <<https://bit.ly/3kLVp3f>> (<https://www.internazionale.it>) (2021-09-01).

- Bortolini, U., Tagliavini, C., Zampolli, A. (a cura di) 1972. *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- Corda, A., Marelllo, C. 2004. *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Torino: Paravia.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 1976. *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Marco, A. (a cura di) 2000. *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. 2016. *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. <<https://bit.ly/3g63BHQ>> (2021-01-10).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. V. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Diadori, P., Vignozzi, L. 2015. "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2". In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 35-67. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier/Italiano a stranieri.
- Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Galli De' Paratesi, N. 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jezek, E. 2005. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Cascio, V. (a cura di) 2007. *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*. Torino: Utet.
- Lo Duca, M. G. (a cura di) 2006. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Palermo, M. (a cura di) 2009. *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Rossini Favretti, R. 2000. "Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto CORIS/CODIS". In *Linguistica e informatica. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento*, a cura di R. Rossini Favretti, 39-56. Roma: Bulzoni.
- Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) 2004. *Corpus «La Repubblica»*. <<https://bit.ly/2PZcbxm>> (2021-01-10).
- Vedovelli, M. 1993. "Confronti fra il LIP e le altre liste di frequenza d'italiano". In *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, a cura di T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. V. Voghera, 119-48. Milano: Etaslibri.
- Vedovelli, M., Pallassini, A., Machetti, S., Barni, M., Bagna, C., Pieroni, S., Gallina, F. 2009. *Corpus Lessico Italiano Parlato da Stranieri (LIPS)*. Siena: Università per Stranieri di Siena. <<https://bit.ly/2Y6Rft4>> (2021-01-10).
- West, M. 1937. "The "Reading Approach" and "The New Method System"". *The Modern Language Journal*, 22: 220-2.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*. London-Glasgow: Collins.

Memoria di lavoro, *chunks* e *Lexical Approach*: alcune possibili convergenze

Mario Cardona

1. Cenni sui sistemi di memoria

La memoria non è un sistema unitario, un contenitore o un'unica capacità determinata in grado di contenere un certo numero di informazioni destinate a decadere inevitabilmente quando lo spazio disponibile è esaurito. L'attività mnemonica è infatti il prodotto di diversi sistemi neurali specifici interagenti. Tali sistemi collaborano fra di loro con funzioni diverse, ma mantengono determinate specificità e coinvolgono, nelle loro funzioni, diverse aree del cervello. I vari sistemi di memoria concorrono ai processi in cui si realizza l'attività mnemonica: la *percezione e codifica dell'input*, l'*immagazzinamento* e la fase di *recupero* dell'informazione. L'apprendimento in generale e, nello specifico, delle lingue straniere è il frutto di tali attività congiunte. Questi processi non sono indipendenti tra loro e, dunque, la possibilità di accedere con facilità a un'informazione depositata nella memoria dipende molto dalle modalità in cui tale informazione è stata codificata e immagazzinata, e il suo rapido recupero è in funzione delle relazioni che essa stabilisce con le conoscenze già acquisite dell'individuo. La possibilità di codificare un determinato *input* dipenderà dal contesto in cui esso compare, dalle sue caratteristiche intrinseche, dalle conoscenze pregresse presenti nella memoria e dai processi attentivi in grado di orientare il *focus* dell'attenzione su una determinata informazione.

Per descrivere la complessa architettura della memoria umana è necessario considerare una prima fondamentale distinzione tra processi di memoria a breve

Mario Cardona, University of Bari Aldo Moro, Italy, mario.cardona@uniba.it
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Mario Cardona, *Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze*, pp. 33-50, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-403-8.04, in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (edited by), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-403-8

termine e processi di memoria a lungo termine, questi ultimi in grado di mantenere un'informazione depositata nella memoria per lungo tempo e a volte anche per tutta la vita. La memoria a lungo termine comprende una serie di processi mnestici che Squire (2004) ha rappresentato nel modello riportato nella figura 1.

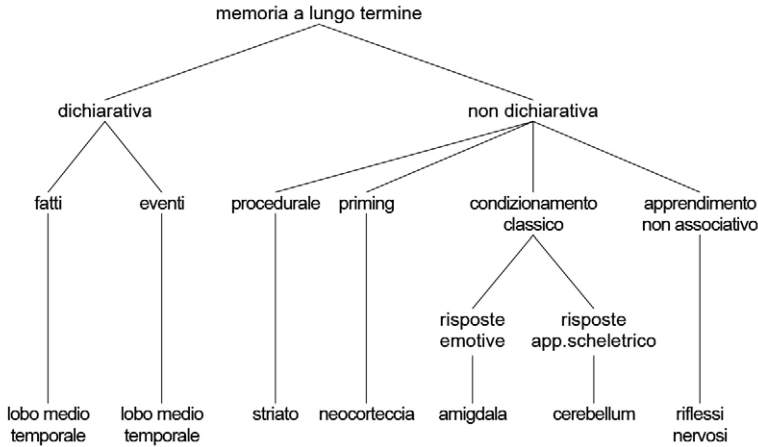


Figura 1 – L'architettura della memoria a lungo termine. Fonte: adattato da Squire 2004.

Come si può osservare, vi sono diversi tipi di memoria che afferiscono a un sistema mnestico consapevole, dichiarativo e altri, invece, a un sistema non dichiarativo, implicito. Per quanto riguarda la memoria dichiarativa a lungo termine vi è, inoltre, un'importante distinzione tra *memoria episodica* e *memoria semantica*. La prima si riferisce ad avvenimenti collocabili in precise coordinate spazio-temporali e dunque contiene la memoria autobiografica relativa alle esperienze di vita, mentre la seconda si riferisce più propriamente alle conoscenze possedute da un individuo, alla sua enciclopedia e all'organizzazione dei concetti e del lessico mentale (Tulving 1972; 1983; 2002). Una parola viene, infatti, codificata a livello fonologico e lessicale, assumendo un significato che si relaziona all'universo concettuale organizzato nella memoria semantica. La distinzione tra una memoria episodica e una memoria semantica conduce a un'ulteriore distinzione che riguarda i processi di *ricollezione* (*recollection*) e *familiarità* (*familiarity*). Il processo di ricollezione si riferisce alla rievocazione di informazioni contestuali di un evento passato collocato nello spazio e nel tempo, mentre l'impressione di familiarità riguarda la sensazione dell'appreso al di fuori delle coordinate spazio-temporali (Yonelinas *et al.* 2005; Yonelinas 2002). Questi diversi aspetti trovano peraltro riscontro in studi in ambito neuropsicologico che mettono in relazione tali processi con diverse aree neurali. Per esempio, il processo di ricollezione risulta avere sede nell'emisfero sinistro, mentre nell'emisfero destro hanno sede le funzioni deputate alla *familiarità* (cfr. Hoyer, Verhaeghen 2006). La ricollezione si caratterizza come atto consapevole e inten-

zionale che richiede un certo carico attentivo, mentre il processo di familiarità è un processo più inconsapevole e richiede un basso livello di attenzione (Light *et al.* 2000). Questa distinzione riconduce a un altro fondamentale aspetto della memoria che riguarda la componente *implicita* o *non dichiarativa*, di cui fanno parte diversi tipi di memoria, da quella procedurale che riguarda il 'come' si compiono determinate azioni, all'effetto *priming* e a tutti i processi che riguardano la memoria emotiva.

In queste brevi note sulla memoria a lungo termine non è possibile descrivere la complessa relazione tra la memoria dichiarativa e gli aspetti emotivi, tuttavia, date le importanti implicazioni che tale relazione assume sul piano pedagogico e dell'educazione linguistica, ci preme sottolineare che un'ampia letteratura in ambito neurobiologico e psicologico¹ dimostra quanto gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi siano profondamente interconnessi nell'agire umano. Un atto di memoria che attribuiamo a un ragionamento logico è spesso legato anche a una dimensione motivazionale e affettiva. Ciò che ricordiamo del nostro passato, nella nostra memoria autobiografica, è spesso inscindibile dalla memoria emotiva implicita, così come lo è ciò che desideriamo ricordare o dimenticare. Decidere di impegnarsi in una determinata attività, come apprendere una lingua straniera, può essere collegato a una necessità o un bisogno e dunque essere il frutto di una motivazione estrinseca, ma può essere anche frutto di interesse e curiosità che nascono dalla motivazione intrinseca. Ciò suggerisce sul piano didattico di adottare approcci che tengano presente tale complessità, come riportato nella figura 2.

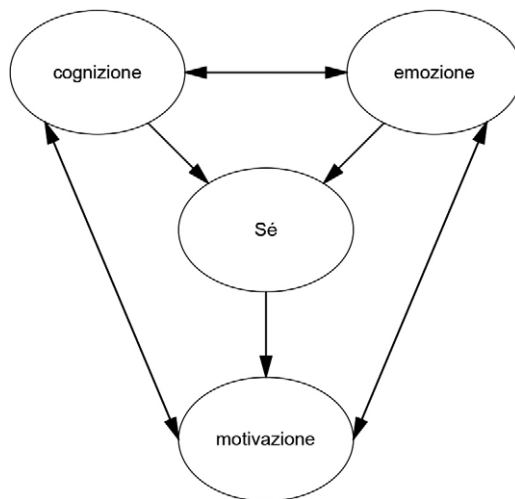


Figura 2 – L'approccio cognitivo-emozionale.

¹ Si ricordano, fra gli altri, Ledoux 1998; Damasio 1995; Oatley 1992; Yun Day, Sternberg 2004.

L'altra fondamentale componente dell'architettura della memoria umana riguarda i processi a breve termine. La suddivisione tra una memoria *primaria* e *secondaria* era già stata introdotta da James nel 1890. Gli studi condotti a partire dalla metà del Novecento² confermarono tale ipotesi. Nel 1968 Atkinson e Schiffrin proposero un modello sul funzionamento della memoria, definito «modello modale», che prevede una serie di magazzini attraverso i quali l'*input* viene elaborato. L'informazione, attraverso i processi attentivi viene trattenuta per un tempo molto breve (da 250 millisecondi a 2 secondi in base alle caratteristiche uditive o visive dell'*input*) nei magazzini della memoria sensoriale, per passare successivamente a un magazzino di memoria a breve termine che codifica l'*input* prevalentemente a livello fonologico. Attraverso la ripetizione (*rehearsal*) la traccia viene mantenuta per un massimo di circa 30 secondi per essere successivamente trasferita nel magazzino della memoria a lungo termine. Il modello modale è stato successivamente criticato, ma ha rappresentato, nell'epoca dei modelli funzionalisti, il punto di partenza per i moderni studi sulla memoria multicomponenziale. Nel 1972 Craik e Lockhart proposero un modello che superava l'impostazione seriale del modello di Atkinson e Shiffrin attribuendo meno importanza alle componenti strutturali a vantaggio di un sistema elaborativo che rifiutava l'idea secondo la quale il *rehearsal* sarebbe stato sufficiente a garantire l'apprendimento. Quest'ultimo, infatti, è piuttosto il frutto di una elaborazione profonda soprattutto a livello semantico. Il modello della profondità di codifica prevedeva tre livelli di elaborazione: *strutturale*, *fonemico* e *semantico*. Gli autori provarono in una serie di esperimenti che il livello semantico era in grado di conservare maggiormente l'informazione. Essi proposero dunque due diversi tipi di elaborazione: il *ripasso di mantenimento* e il *ripasso elaborativo*. Solo quest'ultimo era in grado di garantire l'apprendimento. Dal punto di vista della didattica delle lingue questo implica che quanto maggiore sarà l'attenzione rivolta alle caratteristiche semantiche del materiale linguistico tanto più stabile sarà il suo apprendimento. Ciò si accorda, peraltro, con l'assunto glottodidattico secondo il quale una volta compreso il contenuto semantico di un testo sarà più facile e utile comprenderne la struttura morfosintattica, mentre la conoscenza di quest'ultima non può garantire la comprensione del testo.

Tuttavia, affinché ciò si realizzi, diviene fondamentale considerare il testo come l'unità minima di significato. Solo in esso, infatti, sono presenti tutti gli elementi linguistici ed extralinguistici che concorrono alla comprensione profonda del significato. In sostanza, l'attenzione alla dimensione semantica in fasi di codifica, garantisce maggiori possibilità di memorizzazione a lungo termine dell'informazione, e ne consente un più facile recupero dalla memoria semantica. Il ripasso di mantenimento è un sistema di conservazione che non presenta le caratteristiche dell'apprendimento, in quanto ha solo la funzione di attivare una rappresentazione già esistente in memoria, mentre il ripasso elaborativo presiede alla riorganizzazione del sapere. In base a queste osservazioni si deve dunque

² Cfr., per esempio, Waugh, Norman 1965; Shallice, Warrington 1970.

supporre che quanto più un compito assegnato riguarda le caratteristiche semantiche dell'*item* tanto più dovrebbero aumentare le possibilità di ritenzione.

Il modello modale di Atkinson e Shiffrin (1968), come abbiamo osservato, ha rappresentato, una pietra miliare nello studio scientifico della memoria. In particolare, esso costituisce il primo modello organico e funzionale che preveda l'interazione di diversi tipi di memoria. All'interno di tale modello assume particolare importanza il ruolo della memoria a breve termine. Tale memoria si caratterizza per un tempo limitato (massimo 30 secondi circa); le informazioni possono essere dimenticate o per decadimento naturale della traccia (una volta che un'informazione non è più necessaria), oppure per interferenza (retroattiva o proattiva) con un'altra informazione presente. Inoltre, la memoria a breve termine prevede uno spazio limitato, all'interno del quale può rientrare solo un certo numero di informazioni. Tale capacità viene normalmente indicata come *span* di memoria. La sua natura venne già descritta da Miller (1956) in un famoso articolo in cui egli ipotizzava che tale spazio potesse contenere circa 7 elementi, con una variabile di 2 elementi in più o in meno sulla base delle caratteristiche dell'informazione (7 ± 2). È fondamentale notare, tuttavia, che i sette elementi non sono da considerarsi singole unità, ma piuttosto dei *chunks*, ossia dei raggruppamenti di informazioni che possono assumere dimensioni diverse a seconda di quanto le informazioni contenute possono essere integrate in base alle loro caratteristiche. Come osserva Baddeley (1990/1992, 56), «lo *span* di memoria per lettere è circa sei quando vengono selezionate a caso, circa nove quando costituiscono sillabe consonante-vocale-consonante e raggiunge il valore di 50 o più quando le lettere costituiscono parole in una frase con significato».

Dunque se il numero dei *chunks* ruota attorno ai 6-7 elementi, la dimensione di questi ultimi determina uno spazio variabile molto più ampio. In anni recenti Cowan (2001; 2005; 2014) ha sostenuto che l'ampiezza dello *span* non sarebbe superiore ai 4 elementi più o meno uno (4 ± 1). Tuttavia, la possibilità di integrare lettere in parole, parole in unità lessicali complesse e in frasi ecc., ossia l'attività di *chunking*, di raggruppamento in unità maggiori di significato, costituisce, di fatto, un aspetto centrale nell'apprendimento. Nello specifico dell'educazione linguistica, risulta evidente che quanto più l'attività di *chunking* viene stimolata e quanto più vi è consapevolezza su di essa, maggiori possono risultare le possibilità di comprensione e memorizzazione. Da questi dati emergono alcuni punti di convergenza tra l'attività di raggruppamento delle informazioni della memoria a breve termine e la proposta metodologica del *Lexical Approach* di Lewis (1993, 1997a, 1997b).

La proposta metodologica di Lewis si basa su alcuni principi fondamentali circa la natura della lingua e del lessico. In primo luogo, come è noto, il *Lexical Approach* propone il superamento della dicotomia tra grammatica e lessico a vantaggio del concetto di *lessico-grammatica*. In base a tale principio la lingua è costituita da un lessico grammaticalizzato piuttosto che da una grammatica con un lessico («Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar», Lewis 1993, VI). Ciò conduce a considerare la lingua come un insieme di unità lessicali complesse, dei *chunks* («The grammar/vocabulary dichotomy

is invalid; much language consists of multi-word chunks», Lewis 1993, VI). Di conseguenza, sotto il profilo metodologico, il miglior modo per apprendere una lingua consiste proprio nel saper riconoscere e utilizzare consapevolmente tali *chunks* («A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to chunk language successfully», Lewis 1993, VI). Ora, è interessante osservare che la natura dei *chunks* lessicali che il *Lexical Approach* pone al centro della propria proposta metodologica, sembra concordare con l'attività di *chunking* della memoria a breve termine. Predisporre attività didattiche che favoriscano l'apprendimento di unità lessicali strutturate rappresenta, quindi, una metodologia *ecologica* in quanto rispetta il normale funzionamento della memoria umana.

Lewis (1997) avanza inoltre un'interessante ipotesi sulla lunghezza dei *chunks* e lo *span* della memoria a breve termine:

Several linguists who have studied and classified expressions have come to the conclusion that they consist of between two and seven words and, most interestingly, they do not normally exceed seven words [...] Research on short term memory bears out this limit, which remains speculative, on the length of individual lexical items. (Lewis 1997, 33-4).

La relazione possibile tra la struttura dei *chunks* e lo *span* di memoria conferma, dunque, l'interesse per una metodologia didattica basata sul lessico ed in particolare sul *Lexical Approach*. I nuovi *chunks* che gli allievi formano a partire dalle unità lessicali già acquisite e memorizzate possiedono una struttura linguistica perfettamente coerente con l'ampiezza dello *span* della memoria a breve termine. Di conseguenza essi possono essere memorizzati in modo naturale. Un'ulteriore conferma della coerenza della proposta metodologica di Lewis con i processi della memoria riguarda la profondità di codifica e i livelli di elaborazione a cui abbiamo accennato in precedenza. Nei punti-chiave posti in apertura di *The Lexical Approach* Lewis sottolinea che «The Present-Practice-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesise-Experiment cycle (1993, VII)».

Il primo paradigma enfatizza il ruolo del ripasso di mantenimento, ma non di quello di elaborazione. Si tratta, infatti, di un modello metodologico che considera il soggetto una mente passiva che apprende attraverso la ripetizione e non favorisce dunque un'elaborazione dell'*input* a livello profondo, ossia semantico. Una metodologia basata sull'osservazione e la formulazione di ipotesi sul funzionamento del sistema lingua, come quella proposta dal *Lexical Approach*, consente, invece, una maggiore facilità di memorizzazione stabile dell'*input* e rappresenta la procedura più idonea per comprendere la formazione e la struttura dei *chunks* lessicali.

2. La memoria di lavoro

A partire dalla metà del secolo scorso, nell'ambito della psicologia cognitiva, si afferma, dunque, la concezione di una memoria multicomponentiale in-

centrata nell'interazione tra una memoria deputata a una rapida elaborazione dell'informazione, prevalentemente di tipo fonologico, e una memoria a lungo termine intesa come spazio di ricollezione e organizzazione delle informazioni stabili, e di organizzazione semantica e concettuale. Tuttavia, diversi esperimenti basati su compito doppio³ non offrivano risultati coerenti con il principio di una memoria a breve termine unitaria (cfr. Baddeley 1986/1990). Secondo il modello modale, più aumentava l'impegno della memoria a breve termine più avrebbe dovuto essere compromesso il compito cognitivo. In effetti, si è osservato che il tempo del compito di ragionamento si allungava sensibilmente. Tuttavia, la prestazione era molto meno compromessa di quanto ci si poteva attendere.

I risultati di tali esperimenti sembravano dunque indicare la presenza di sistemi in grado di elaborare determinate informazioni (p. es. i numeri) lasciando altri sistemi liberi di elaborare informazioni di altro tipo. L'idea di una memoria a breve termine unitaria venne allora sostituita dall'ipotesi dell'esistenza di una memoria di lavoro multicomponentiale in grado di svolgere diverse operazioni. Baddeley e Hitch, nel 1974, proposero quindi il primo modello di memoria di lavoro (*working memory*), che avrebbe rappresentato in futuro uno degli ambiti di maggiore interesse e ricerca nel campo della psicologia cognitiva e della neuropsicologia, come dimostra, peraltro, la vastissima letteratura dedicata a questo specifico sistema di memoria. Tale modello prevede un sistema attenzionale definito esecutivo centrale (*central executive*) che controlla e coordina l'attività di due sottosistemi, il ciclo fonologico (*phonological loop*) e il taccuino visuo-spaziale (*visuospatial sketchpad*). Successivamente Baddeley (2000) ha aggiunto un quarto importante componente, il *buffer* episodico (*episodic buffer*).

Nella figura 3, viene riportato il modello a quattro componenti. Nell'economia del presente contributo, non verranno presi in considerazione il taccuino visuo-spaziale deputato al mantenimento e all'elaborazione delle rappresentazioni visuo-spaziali e delle immagini mentali e il *buffer* episodico, una componente dipendente dall'esecutivo centrale con la fondamentale funzione di integrare le informazioni ricevute dagli altri sottosistemi in episodi coerenti attraverso l'attività di *chunking*. Il *buffer* episodico costituisce, di fatto, l'interfaccia della memoria di lavoro con la memoria a lungo termine. Ci occuperemo, invece, del ciclo fonologico e della memoria fonologica a breve termine, dopo una breve descrizione dell'esecutivo centrale e delle sue funzioni. Va anche sottolineato che negli ultimi decenni sono stati proposti molti diversi modelli della memoria di lavoro in base a diversi approcci teorici e diverse correnti di pensiero. Per una rassegna sull'argomento rimandiamo al lavoro di Miyake e Shah (1999).

³ In questo tipo di esperimenti si richiede ai partecipanti di eseguire un determinato compito di apprendimento o ragionamento mentre contemporaneamente lo *span* di memoria a breve termine viene occupato in un'altra attività, come per esempio la ripetizione a voce alta di una serie di numeri.

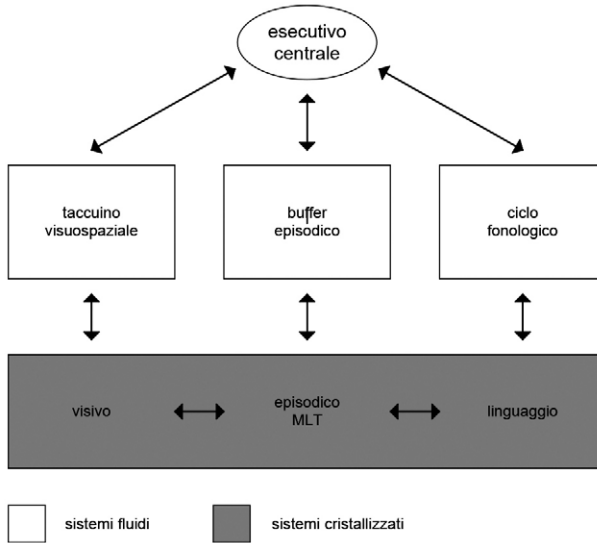


Figura 3 – Il modello della memoria di lavoro. Fonte: Baddeley 2000.

2.1 L'esecutivo centrale

Per rappresentare le funzioni dell'esecutivo centrale e il suo principale ruolo di controllo attentivo si è ricorso spesso al modello SAS (*Supervisory Attentional System*) proposto da Norman e Shallice (1986). Il modello SAS si basa, innanzitutto, su un'importante distinzione tra azioni automatiche, inconsapevoli e azioni che richiedono il controllo cosciente. Le prime, come camminare, spostare il *mouse* ecc., costituiscono un repertorio di azioni che si basano su schemi ormai consolidati e automatizzati i quali, pertanto, non richiedono l'uso di specifiche risorse attentive e cognitive. In un determinato contesto uno schema può assumere maggiore importanza rispetto ad altri o entrare in conflitto con essi, può disattivarne alcuni o attivarne altri più coerenti alla nuova situazione. In questo caso entra in azione il catalogo delle decisioni (*contention scheduling*) che si occupa di orientare l'attenzione sull'attivazione degli schemi più adeguati. Tuttavia, nuovi eventi possono intervenire e richiedere l'attivazione di nuovi schemi non previsti nel catalogo. In questo caso, se la situazione è nuova o particolarmente complessa, il catalogo delle decisioni può non essere sufficiente. A questo punto, secondo il modello, interviene una struttura superiore, il *Supervisory Attentional System* che valuta gli ulteriori schemi da attivare e ne considera gli effetti e le probabilità (cfr. Fig. 4). Nel caso della memoria di lavoro l'esecutivo centrale svolge un ruolo fondamentale in quanto, pur non possedendo uno spazio di memoria proprio, ha il compito di distribuire il carico attentivo necessario e di coordinare le operazioni del ciclo fonologico e del taccuino visuo-spaziale.

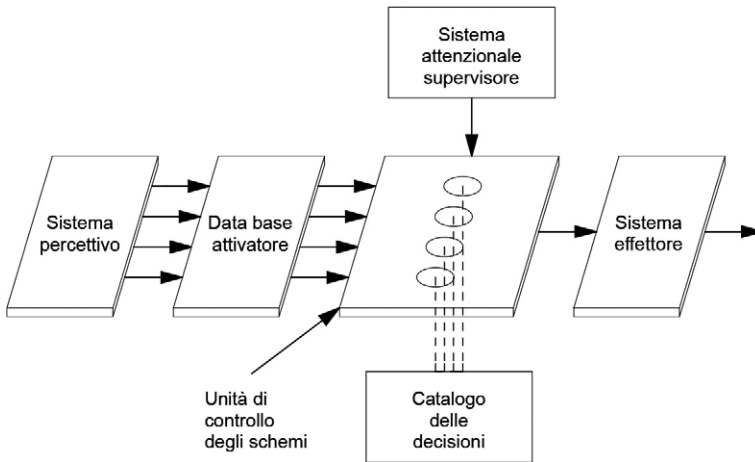


Figura 4 – Il modello SAS. Fonte: adattato da Baddeley 1990/1992.

2.2 Il ciclo fonologico

Il ciclo fonologico è costituito da due elementi: un magazzino fonologico (*phonological store*) e un meccanismo di controllo articolatorio (*articulatory rehearsal mechanism*). Tali elementi collaborano nell'elaborazione dell'*input* linguistico. Quest'ultimo, infatti, può essere trattenuto nel magazzino fonologico per un tempo limitato di circa 2 secondi, dopodiché l'informazione sarebbe destinata a decadere se non intervenisse il processo articolatorio che garantisce il recupero della traccia attraverso la sua articolazione subvocalica, rinviandola nuovamente al magazzino fonologico. Un effetto di questo processo, con interessanti implicazioni sul piano dell'educazione linguistica, è determinato dalla lunghezza della parola, che coinvolge lo *span* di memoria. Esiste, infatti, un'importante relazione tra la lunghezza della parola, la sua articolazione in funzione della velocità e la memoria. Come osserva Baddeley (1990/1992, 91) a proposito dello *span* della memoria di lavoro esso «rappresenta il numero di elementi di qualsivoglia lunghezza che possono essere pronunciati in 2 secondi».

Inoltre, è molto importante considerare che il fattore determinante non riguarda la quantità di sillabe che costituiscono la lunghezza di una parola, quanto la durata della sua articolazione. In altri termini, le parole *friday* e *wicket* possiedono lo stesso numero di sillabe e di fonemi, ma la prima prevede un tempo di articolazione più lungo della seconda. Di conseguenza la prima tenderà a occupare più tempo all'interno dei 2 secondi disponibili nel magazzino fonologico e avrà bisogno di un maggiore intervento della ripetizione subvocalica. Questo processo sembra presentare delle differenze nelle diverse lingue. Naveh-Benjamin e Ayres, in uno studio del 1986, hanno osservato la relazione tra tempo di lettura e *span* di memoria in

quattro diverse lingue: inglese, spagnolo, ebraico e arabo. I dati confermano la stretta relazione tra il processo di articolazione e lo *span* di memoria a breve termine:

The results also show that, for languages varying widely in mean word length, the average size in syllables (or phonemes) of a meaningful unit, such as a word or a digit, is inversely related to reading speed (either fast or normal pace) and to memory span. This provides a clear indication that the word-length effect reported for differences within a language [...] applies to differences between languages as well. Furthermore the current results, while showing that memory span expressed in terms of items stored varies both between individuals and across languages, further confirm previous reports that immediate store capacity can be described as reasonably constant in terms of the duration of speech that can be stored [...] or the amount of time that can be devoted to processing (Naveh-Benjamin, Ayres 1986, 747).

Inoltre, lo studio di Naveh-Benjamin e Ayres (1986) suggerisce una concezione dello *span* di memoria che si discosta dalla definizione di Miller (1956) descritta in precedenza (cfr. par. 1): «Miller (1956) suggested that memory span was constant (7 ± 2) when measured in terms of chunks or subjectively meaningful units. It now appears, however, that the bottleneck for immediate recall is more closely related to the time needed to scan mentally, identify, or rehearse the items» (Naveh-Benjamin, Ayres 1986, 740).

Il ciclo fonologico ha certamente un ruolo molto importante nello sviluppo dei processi di lettura e sicuramente, essendo coinvolto nell'apprendimento di nuovo materiale fonologico, esso è importante anche per l'apprendimento di una seconda lingua (cfr. Baddeley 1990/1992, 110-1). In particolare alcuni studi (Gathercole, Thorn 1998; Masoura, Gathercole 1999) rivolti particolarmente all'apprendimento nei bambini, hanno rilevato un ruolo molto importante della memoria di lavoro e in particolare del ciclo fonologico, nell'apprendimento di nuove parole. Esso svolge, infatti, una funzione determinante nell'apprendimento del lessico della L1, ma, secondo tali studi, avrebbe un ruolo ancora maggiore nell'apprendimento della L2. Anche uno studio di Papagno e Vallar (1992) sembra confermare il ruolo determinante svolto dalla memoria fonologica nell'acquisizione a lungo termine di nuove parole. In questo caso la maggior efficienza della memoria fonologica risulta essere in stretta relazione a un corrispondente grado di competenza lessicale. In particolare, si è osservato un ruolo importante della memoria fonologica nello sviluppo lessicale del bambino tra i quattro e i cinque anni (Gathercole, Willis, Baddeley, 1992). La memoria fonologica costituisce, infatti, un fattore determinante fino a circa cinque anni, e i bambini che ne dimostrano un maggior sviluppo sono in grado di apprendere più rapidamente nuove parole, dimostrando di ricordarle in modo più duraturo dei coetanei con una memoria fonologica deficitaria.

Service (1992) ha condotto un interessante esperimento sulla memoria di lavoro fonologica e l'apprendimento del vocabolario studiando un gruppo di bambini finlandesi di nove anni durante il loro apprendimento della lingua inglese. Lo studio ha rilevato l'importante ruolo della memoria di lavoro fonologica sia

per l'apprendimento della lingua madre che della lingua straniera. Questi studi spesso sono incentrati sui bambini. Tuttavia, altri studi (Atkins, Baddeley 1998; Papagno, Vallar 1992; Speciale *et al.* 2004) hanno dimostrato l'importante funzione del ciclo fonologico e della memoria fonologica anche in studenti universitari e soggetti adulti. Speciale e colleghi (2004) hanno condotto due esperimenti. Nel primo veniva valutata in un gruppo di quaranta studenti universitari l'abilità di apprendere sequenze di fonemi, in relazione alla capacità del magazzino fonologico di ripetere non-parole e alla capacità di apprendere nuove parole in lingua straniera (tedesco): «Phonological sequence learning predicted receptive vocabulary learning. Phonological sequence learning and phonological store capacity made independent additive contributions to productive vocabulary learning» (Speciale *et al.* 2004, 293). Il secondo esperimento intendeva verificare nell'arco di dieci settimane l'interazione tra l'abilità di apprendere stringhe di fonemi, la capacità del magazzino fonologico e l'acquisizione di una seconda lingua in un gruppo di quarantaquattro matricole che studiavano spagnolo. I risultati confermano il primo esperimento, «Students' initial skill in phonological sequence learning predicted their final levels of Spanish receptive language and their eventual ability to repeat Spanish-wordlike nonwords» (Speciale *et al.* 2004, 293).

I ricercatori concludono dunque che l'abilità di apprendere le stringhe di fonemi predice l'abilità di apprendere nuovo lessico e soprattutto consente di accrescere nell'allievo la consapevolezza fonologica a lungo termine, condizione essenziale per sviluppare importanti abilità linguistiche come la competenza lessicale: «Subsequent apprehension and consolidation of a novel word form is a product not only of phonological short-term store capacity but also of this long-term knowledge of the phonological regularities of language» (2004, 293). È stata dunque stabilita un'importante relazione tra le funzioni della memoria di lavoro, in particolare del ciclo fonologico, e apprendimento del lessico di una lingua straniera. Il lessico, tuttavia, ha una natura complessa che, come abbiamo avuto modo di osservare, è riconducibile a un insieme di *pre-fabricated chunks* piuttosto che a un insieme di parole isolate. Lewis, nel *Lexical Approach* (1993; 1997a), individua quattro categorie principali di unità lessicali: 1. *words e polywords*; 2. *collocations*; 3. *institutionalised utterances*; 4. *sentence frames or heads*.

Words e polywords: costituiscono la categoria che include parole assunte come unità indipendenti. A essa appartengono, per esempio, anche i termini delle microlingue scientifico-professionali. Le *polywords* invece si riferiscono a locuzioni composte in genere da due, tre parole, come per esempio le espressioni *a proposito, d'altra parte, ad ogni modo, ecc.*

Collocations: si tratta di coppie di parole (ma a volte anche più di due) che si attraggono in modo particolare e che ricorrono con alta frequenza dando vita a co-occorrenze, più o meno fisse, sul piano sintagmatico. Di fatto, alcune collocationi fisse possono essere assunte come espressioni polilessicali. Tuttavia, le parole che formano questa tipologia di *chunks* non si attraggono nello stesso modo. Per esempio, nella lingua italiana si dice che una persona ha i *capelli castani*, ma mai che ha i *capelli marroni*; l'aggettivo attrae con maggior forza il sostantivo di quanto non accada nel caso contrario. Questo porta alla possibilità

di individuare all'interno di una determinata collocazione una "parola chiave" sulla quale la collocazione si regge. Nel *Lexical Approach* le collocazioni svolgono un ruolo centrale. In alcuni casi esse possono assumere una determinata valenza idiomatica. È possibile, infatti, ipotizzare un *continuum* tra le collocazioni più semplici fino a forme idiomatiche più complesse:

Research on collocations has been extremely diverse in terms of the terminology deployed. Terms used to refer to co-occurrences of lexical items include collocations, chunks, fixed expressions, formulaic language, ready-made expressions, or recurring multi-word utterances, to name only a few. The term collocation is normally used with reference to linguistic units that are syntagmatically related and frequently co-occur in an adjacent position or within a specified distance of each other (Skrzypek, Singleton 2013, 107).

Institutionalised utterances: la categoria si riferisce a *chunks* di uso pragmatico. Tali espressioni si riferiscono all'uso di un determinato linguaggio formulaico. Tali *chunks*, che sono molto più numerosi di quanto si possa supporre, possono essere costituiti anche da intere frasi, identificabili spesso come forme routinizzate all'interno di un determinato contesto.

Sentence frames or heads: sono forme istituzionalizzate che appartengono al codice scritto e che si utilizzano per strutturare e decodificare testi di una certa lunghezza. Si tratta di espressioni come *in primo luogo*, *in secondo luogo*, *infine*, oppure: *passeremo ora ad analizzare una serie di punti, innanzitutto bisogna sottolineare che ecc.* Sono espressioni utili per organizzare lunghi passaggi scritti, ma possono essere presenti anche nella lingua parlata, per esempio nel campo del linguaggio accademico.

3. *Chunking* e apprendimento linguistico

Quale ruolo può svolgere la memoria di lavoro e il ciclo fonologico nell'apprendimento di tali *chunks* lessicali? Quale relazione è possibile stabilire tra le funzioni del ciclo fonologico e lo sviluppo del lessico rappresentato dall'uso formulaico della lingua e dunque da espressioni lessicali complesse? Ellis (1996; 2012) attribuisce un ruolo importante alla memoria di lavoro nell'acquisizione di *chunks* linguistici. In particolare, risulta centrale il rapporto tra la memoria fonologica a breve e a lungo termine nell'attività di *chunking*. Ellis (1996, 92) osserva: «language learning is the learning and analysis of sequences. The learner must acquire sound sequences in words. The learner must acquire sound sequences in phrases. These sequences form the database for the abstraction of grammar».

Di conseguenza, apprendere una lingua significa essere in grado di comprendere, organizzare e utilizzare tali sequenze in unità linguistiche complesse. Il termine *chunking* – proposto da Miller nel 1956 per descrivere le funzioni della memoria a breve termine – indica, infatti, l'abilità di unire le informazioni ricavate dall'analisi sequenziale. Newell (1990, 7, cit. in Ellis 1996) descrive i *chunks* come «a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, this leading to a hierarchical organi-

zation of memory. Chunking appears to be a ubiquitous feature of human memory. Conceivably, it could form the basis for an equally ubiquitous law of practice».

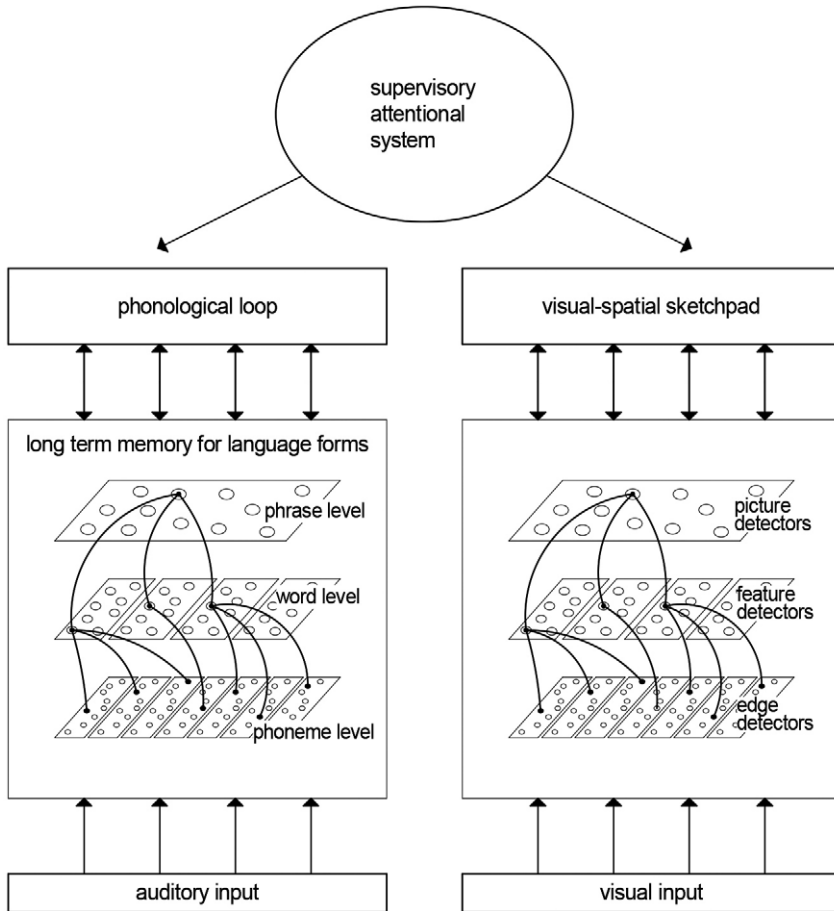


Figura 5 – Memoria di lavoro e apprendimento linguistico. Fonte: Ellis 2001.

L'attività di *chunking* è costante nell'esperienza dell'individuo. Inoltre, Newell (1990, 8; cit. in Ellis 1996, 107) indica tre principi fondamentali:

1. People chunk at a constant rate. Every time they get more experience, they build additional chunks;
2. Performance on the task is faster, the more chunks that have been built that are relevant to the task;
3. The structure of the environment implies that higher level chunks recur more rarely. Chunks describe environmental situations. The higher the chunk in the hierarchy, the more subpatterns it has, and the more subpatterns, the less chance there is of it being true of the current situation.

In base a tali principi, in accordo con Ellis, si evidenzia come nell'apprendimento delle lingue la memoria fonologica a breve termine influenzi la memoria fonologica a lungo termine. La ripetizione delle sequenze fonologiche e la loro percezione conduce alla formazione di *chunks* stabili nella memoria a lungo termine. Quest'ultima, a sua volta, influenza la memoria fonologica a breve termine, in quanto l'organizzazione dei *chunks* nella memoria fonologica a lungo termine si traduce in sequenze regolari che vengono riconosciute come tali dalla memoria a breve termine che, di conseguenza, le elabora più rapidamente.

Un aspetto molto interessante, da questo punto di vista, riguarda l'elaborazione di unità lessicali complesse come le collocazioni e le espressioni idiomatiche. Secondo Ellis la memoria di lavoro elabora tali unità nello stesso modo in cui elabora singole unità. Le collocazioni possono essere percepite come parole più lunghe: «Collocations can simple be viewed as a big words, and the role of working memory in learning such structures is the same as that for a word» (Ellis, Sinclair 1996, 245). Certo la lunghezza implica un compito maggiore in quanto le sequenze da ripetere sono più lunghe, ma il principio rimane tale. Le collocazioni, gli *idioms*, le frasi routinizzate o che appartengono a un repertorio formulaico della lingua, vengono memorizzate nel lessico mentale e organizzate all'interno della memoria semantica. Tuttavia, la loro rappresentazione nella memoria fonologica a breve termine può essere molto utile. Come osserva Wen (2016) in accordo con Ellis:

language users make use of ready-made linguistic units of chunks (i.e. formulaic sequences), that is, frequently used multi-word units retrieved from the long-term knowledge base, for greater efficiency and speed in language comprehension and production. Therefore, it can be hypothesized that access to such prefabricated units in PWM frees L2 users to attend to other demands during communication, particularly under conditions where the WM is overloaded and there are few if any attentional resources available for linguistic analysis (Wen 2016, 93).

Skrzypek e Singleton (2013), hanno condotto uno studio per confermare l'esistenza di una forte relazione tra la memoria fonologica a breve termine e la conoscenza delle collocazioni in adulti che studiavano una lingua straniera a livello A2. I risultati hanno dimostrato che a un basso livello di *proficiency*

a lower ability to retain small amounts of verbal information in STM has detrimental impact on the efficiency of creating syntagmatic links between L2 words. Adult L2 learners with a lower phonological STM capacity are, therefore, likely to need more exposure to L2 and more repetition if they are to succeed in learning new L2 collocations (Skrzypek, Singleton, 2013, 120).

La relazione tra la memoria a breve termine fonologica e l'apprendimento delle collocazioni è presente ancora a livelli di *proficiency* superiori (B1). Tuttavia, ai livelli più alti il ruolo della memoria fonologica a breve termine è meno rilevante, in quanto gli apprendenti sono in grado di utilizzare direttamente *chunks* già conformati e strutturati nel lessico mentale e nella memoria semantica. Ai livelli più bassi di *proficiency*, invece, le differenze individuali rispetto all'efficacia

della memoria fonologica a breve termine e della *working memory* determinano la possibilità di creare legami sintagmatici tra *items* lessicali in L2 (Ellis 1996). Come osservano Skrzypek e Singleton (2013), allievi con una scarsa efficienza della memoria fonologica a breve termine

are less efficient at sequencing phonological information, which has been shown to lower the speed with which new L2 vocabulary is acquired at early stages of adult L2 learning [...] and which also appears to impair the efficiency with which L2 collocations are learnt by adults (Skrzypek, Singleton 2013, 121).

Sul piano metodologico va rilevato che l'importante ruolo della memoria fonologica e della consapevolezza fonologica ai primi livelli di apprendimento suggerisce una particolare attenzione nella metodologia didattica e una consapevole diversificazione delle attività didattiche nel corso del processo di apprendimento. Se, infatti, nei livelli di *proficiency* più alti risulta meno necessario sviluppare la memoria e la consapevolezza fonologica, ai livelli inferiori una pratica didattica che favorisca lo sviluppo della memoria fonologica può rivelarsi molto importante per il successivo sviluppo della competenza lessicale. Ciò implica una pianificazione didattica diversificata non solo nei contenuti e nel grado di difficoltà, ma anche nella scelta di specifiche attività adeguate a sviluppare specifici aspetti cognitivi in determinate fasi dell'apprendimento linguistico. Anche rispetto a queste osservazioni il *Lexical Approach* sembra suggerire un certo cambiamento di rotta:

Contemporary language teaching methods and material tend to be similar for students at different levels of competence; within the Lexical Approach the materials and methods appropriate to beginner or elementary students are radically different from those employed for upper-intermediate or advanced students. Significant re-ordering of the learning program is implicit in the Lexical approach (Lewis 1993, VII).

4. Conclusioni

Da un punto di vista glottodidattico è interessante sottolineare come Lewis descriva l'abilità di riconoscere e utilizzare i *chunks* come uno dei principi fondanti della propria impostazione teorica e che proprio le collocazioni sono, secondo il *Lexical Approach*, al centro della programmazione didattica: «Collocation is integrated as an organising principle within syllabuses» (Lewis 1993, VI). Sembra dunque utile approfondire un filone di ricerca nel campo dell'educazione linguistica che si ponga l'obiettivo di verificare se l'impianto teorico metodologico del *Lexical Approach* possa essere considerato efficace dal punto di vista della pratica educativa, e, soprattutto, se esso sia coerente con i dati forniti in ambito psicolinguistico sul ruolo della memoria di lavoro, del ciclo fonologico e della memoria fonologica a breve termine. Va osservato, tuttavia, come gli studi sul ruolo della memoria di lavoro nell'apprendimento delle lingue straniere, malgrado abbiano avuto negli ultimi decenni un certo impulso sia in Europa

che negli Stati Uniti, non siano ancora al centro dell'interesse della ricerca nel campo della linguistica educativa italiana, così come, d'altra parte, la proposta metodologica del *Lexical Approach*, malgrado risalga ormai a trent'anni orsono, non ha suscitato, a nostro avviso, una adeguata riflessione scientifica da parte della glottodidattica italiana.

Riferimenti bibliografici

- Atkins, P. V. B., Baddeley, A. D. 1998. "Working Memory and Distributed Vocabulary Learning". *Applied Psycholinguistics*, 19: 537-52.
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. 1968. "Human Memory: A Proposed System and its Control Processes". In *The Psychological of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, edited by K. V. Spence, J. T., Spence, vol. 2, 89-105. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. 1986/1990. *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press (trad. it. *La memoria di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina).
- Baddeley, A. D. 1990/1992. *Human Memory, Theories and Practice*. Hillsdale: Erlbaum (trad. it. *La memoria umana*. Bologna: Il Mulino).
- Baddeley, A. D. 2000. "The episodic buffer: A new component of working memory?". *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11): 417-23.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. 1974. "Working memory". In *Recent Advances in Learning and Motivation*, 8, edited by G. A. Bower, 47-89. New York: Academic Press.
- Cowan, N. 2001. "The Magical Number 4 in Short-term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity". *Behavior and Brain Sciences*, 24: 87-185.
- Cowan, N. 2005. *Working Memory Capacity*. New York: Psychology Press.
- Cowan, N. 2014. "Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education". *Educational Psychology Review*, 26 (2): 197-223.
- Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. 1972. "Levels of Processing: A framework for Memory Research". *Journal in Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-84.
- Damasio, R. 1995. *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Ellis, N. C. 1996. "Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order". *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 91-116.
- Ellis, N. C. 2001. "Memory for Language". In *Cognition and Second Language Instruction*, edited by P. Robinson, 33-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. 2012. "Formulaic language and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 32: 17-44.
- Ellis, N. C., Sinclair, S. G. 1996. "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A (1): 234-50.
- Gathercole, S., Thorn, S. C. 1998. "Phonological Short-term Memory and Foreign Language Learning". In *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*, edited by A. F. Healey, L. J. Bourne, 141-58. Mahwah: Erlbaum.
- Gathercole, S., Willis, C., Baddeley, A. D. 1992. "Phonological Memory and Vocabulary Development during the Early School Years: Evidence from a Longitudinal Study". *Developmental Psychology*, 28: 887-98.
- Hoyer, W. J., Verhaeghen, P. 2006. "Memory Aging". In *Handbook of the psychology of aging*, edited by J. E. Birren, W. K. Schaie, 209-32. Amsterdam: Elsevier.

- Ledoux, J. 1998. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. 1997a. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. 1997b. "Pedagogical implications of the Lexical approach". In *Second language vocabulary acquisition*, edited by J. Coady, T. Huckin, 255-70. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, L. L., Prull, M. W, La Voie, D. J, Healy, M. R. 2000. "Dual Process Theories of Memory in Old Age". In *Models of Cognitive Ageing*, edited by T. J. Perfect, E. A. Maylor, 238-300. Oxford: Oxford University Press.
- Masoura, V. M., Gathercole, S. 1999. "Phonological Short-term Memory and Foreign Language Learning". *International Journal of Psychology*, 34: 383-8.
- Miller, G. A. 1956. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits in our Capacity for Processing Information". *Psychological Review*, 63: 81-97.
- Miyake, A., Shah, P. (eds.) 1999. *Models of Working Memory. Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naveh-Benjamin, M., Ayres, T. J. 1986. "Digit Span, Reading Rate, and Linguistic Relativity". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A: 739-51.
- Newell, A. 1990. *Unified Theories of Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Norman, D. A., Shallice, T. 1986. "Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior". In *Consciousness and Self-Regulation. Advances in Research and Theory*, edited by R. J. Davidson, G. E. Schwartz, D. Shapiro, Vol. 4, 1-18. New York: Springer.
- Oatley, K. 1992. *The Psychology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papagno, C., Vallar, G. 1992. "Phonological Short-term Memory and the Learning of Novel Words: The Effect of Phonological Similarity and Item Length". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44A: 47-67.
- Service, E. 1992. "Phonology, Working Memory, and Foreign Language Learning". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1: 21-50.
- Shallice, T., Warrington, E. K. 1970. "Independent Functioning of Verbal Memory Stores: A Neuropsychological Study". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 22: 261-73.
- Skrzypek, A., Singleton, D. 2013. "Productive Knowledge of English Collocations in Adult Polish Learners: The Role of Short-term Memory". *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10: 105-29.
- Speciale, G., Ellis, N. C., Bywater, T. 2004. "Phonological Sequence Learning and Short-term Store Capacity Determine Second Language Vocabulary Acquisition". *Applied Psycholinguistics*, 25: 293-321.
- Squire, L. R. 2004. "Memory Systems of the Brain: A Brief History and Current Perspectives". *Neurobiology of Learning and Memory*, 82: 171-7.
- Tulving, E. 1972. "Episodic and Semantic Memory". In *Organization of Memory*, edited by W. Donaldson, E. Tulving, 381-403. New York: Academic Press.
- Tulving, E. 1983. *Elements of Episodic Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tulving, E. 2002. "Episodic Memory: From Mind to Brain". *Annual Review of Psychology*, 53: 1-25.
- Waugh, N. C., Norman, D. A. 1965. "Primary Memory". *Psychological Review*, 72 (2): 89-104.
- Wen, Z. 2016. *Working Memory and Second Language Learning. Towards an Integrated Approach*. Bristol: Buffalo, Multilingual Matters.

- Yonelinas, A. 2002. "The Nature of Recollection and Familiarity: A Review of 30 Years of Research". *Journal of Memory and Language*, 46: 441-517.
- Yonelinas, A., Otten, L. J., Shaw, K. N., Rugg, M. D. 2005. "Separating the Brain Regions Involved in Recollection and Familiarity in Recognition Memory". *The Journal of Neuroscience*, 16: 3002-8.
- Yun Day, D., Sternberg, R. J. 2004. (eds.), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah: Erlbaum.

Lo sviluppo della competenza lessicale: incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche

Andrea Villarini

1. Il paradosso del lessico

La questione del lessico¹, all'interno della generale cornice dei corsi di lingua e dei processi di apprendimento/insegnamento che vi si attivano, resta una questione di difficile inquadramento.

Abbiamo usato il termine «paradosso» perché l'insegnamento di questo livello della competenza linguistica riveste, a nostro avviso, i caratteri quasi di un 'paradosso didattico'. Da una parte, infatti, non c'è niente di più tangibile e visibile dei lessemi di una lingua, dall'altra individuare che cosa rientra nella categoria del lessico per poterlo insegnare è un'operazione tutt'affatto scontata e banale. Si corre sempre il rischio di ridurre troppo la portata di questo aspetto, pensando che si possa intendere per lessico solo le parole singole di una lingua («casa», «penna» ecc.), o al contrario di sovraestendere questa dimensione arrivando a considerare tutto quello che riguarda la competenza come riconducibile al lessico senza tener conto degli altri livelli (morfologico, sintattico ecc.). Il risultato è una certa difficoltà che, nel corso degli anni, si è avuta a mettere bene a fuoco questa dimensione. Fino ad arrivare al *paradosso didattico* di con-

¹ Con «lessico» facciamo riferimento all'insieme di parole presenti in una determinata lingua. Con «lessema» invece ci riferiamo a quello che più comunemente viene indicato con «parola».

siderare le parole importantissime senza però trattarne lo sviluppo in maniera esplicita e strategica in aula o sui materiali didattici o nelle teorie che si interessano di acquisizione delle lingue.

Non si tratta tanto di voler attribuire una centralità a questo o quest'altro aspetto della competenza (come pure certi paradigmi teorici fanno, per la sintassi soprattutto); ogni sistema linguistico si fonda sulla eguale importanza, e centralità appunto, di tutte le dimensioni semiotiche di un segno: da quella grafica a quella fonetica, dalla dimensione lessicale alla dimensione morfologica o sintattica fino a quella pragmatica (che, se vogliamo, le riassume tutte)². Non ha molto senso, in altri termini, provare a collocare al centro del sistema uno solo di questi livelli perché tutti concorrono all'atto di semiosi e alla veicolazione dei significati.

Si tratta, piuttosto, di tornare a considerare le parole come 'materia viva', qualcosa per cui vale la pena studiarne gli effetti sulla competenza dei parlanti, e non un riempitivo inerte per moduli sintattici che pretendono di vivere di vita propria e che invece, privati delle parole, rischiano di rimanere contenitori astratti e privi di utilità soprattutto per chi intende insegnare una lingua o occuparsi degli aspetti teorici dell'apprendimento. Visioni di grammatica senza il lessico (che pure hanno proliferato in questi anni) le possiamo paragonare a costruzioni vuote, senza persone che vi ci abitano e che danno senso e vita a cose che altrimenti risulterebbero solo un insieme di assi, mattoni e cemento.

A queste difficoltà nel mettere bene a fuoco la dimensione lessicale se ne aggiunge un'altra che è dovuta ai differenti punti di vista dai quali ci si trova riflettere intorno alle parole di una lingua. Posto che la questione riguarda almeno quattro figure (chi apprende, chi insegna, chi fa ricerca sull'apprendimento, chi cura un materiale didattico), abbiamo che ognuna di esse ha una visione propria del lessico quasi mai coincidente con quelle delle altre. Insomma, se a prima vista nulla è più chiaro del lessico, in realtà stiamo parlando di uno degli aspetti più complicati da gestire in un'aula di italiano per stranieri.

Forse proprio a causa delle difficoltà che si hanno a inquadrare distintamente i confini di ciò che è lessico e di ciò che non lo è, che per tantissimo tempo esso è rimasto nell'ombra all'interno del pur vasto panorama di studi relativi all'apprendimento dell'italiano. Da qualche tempo però si assiste ad una sorta di primavera di studi sul lessico che spinge a riconsiderare, per quel che ci riguarda nei modi che abbiamo detto in precedenza, questo aspetto sia sul piano degli studi didattici che su quelli più teorici che modellizzano i processi di apprendimento di una lingua straniera, soprattutto per merito di studi glottodidattici di area anglosassone (Lewis 1997, Nation 2001; Schmitt, Schmitt 2005), che hanno fatto da traino anche per quelli italiani concentrati, ovviamente, sulla nostra lingua.

In questo contributo proveremo ad affrontare la questione assumendo di volta in volta il punto di vista delle varie figure interessate alla nozione di lessico, con riferimento alla didattica della lingua italiana.

² Cfr. su questi temi De Mauro 1980, 1982.

2. Il lessico dal punto di vista di chi apprende

Tra gli attori in campo, l'apprendente è forse quello che ha la visione più netta, anche se un po' ingenua, di ciò che va inteso come lessico. Per chi vuole arrivare a parlare una L2, la questione del lessico si riduce alle parole per dirlo e al riconoscere e distinguere, nel flusso di suoni o di lettere prodotti in una determinata lingua, un lessema dall'altro per poter ricostruire in maniera sempre più precisa il senso e il significato di quello che gli viene detto o per articolare al meglio i concetti che intende esprimere.

Si ha del lessico, quindi, l'idea di una sorta di passaporto per entrare nel mondo rappresentato dai suoni di una nuova L2 e conseguentemente qualcosa che indichi a prima vista il proprio livello di competenza. Una specie di cartina al tornasole in grado di restituirci all'istante lo stato del proprio processo di apprendimento.

Secondo una definizione attribuita a Krashen, ma la cui paternità resta incerta, «Le parole sono molto più importanti della grammatica, lo dimostra il fatto che quando partiamo per una vacanza in un paese dove si parla una lingua diversa dalla nostra portiamo con noi il dizionario e non la grammatica di quella lingua»³. Effettivamente per un parlante la percezione del lessico corrisponde a quella delineata nella citazione. Un qualche cosa che sovrasta per importanza qualsiasi altro livello della competenza, forse perché è il livello – apparentemente – più semplice da individuare. Che cosa c'è di più chiaro, in un sistema linguistico, di una parola? Anzi, se dovessimo interrogare un parlante su cosa siano le parole di una lingua, egli quasi si stupirebbe della nostra domanda. Mai, infatti, egli va oltre una visione della nozione di parola molto chiara e intuitiva, che potrebbe essere espressa come segue: «Una parola è ciò che esprime un significato unitario, racchiusa tra due spazi bianchi, che può essere pronunciata isolatamente (p. es. una – parola – è – ciò...)». Nell'autopercezione della nostra esperienza di apprendenti/parlanti di una L2 il lessico riveste, quindi, una grandissima importanza. Quando ci troviamo a riflettere sullo stato del nostro percorso di apprendimento, la scala dei progressi (o degli insuccessi) è tarata sul numero di parole. Il numero di parole capite, o il numero di parole disponibili al momento di produrre un enunciato, diventa quindi il termometro immediato dello stato di salute della nostra competenza linguistico-comunicativa in una determinata lingua.

Ma la saggezza popolare, si sa, intuisce cose anche se non ha le parole tecniche per esprimerle o le nozioni teoriche di riferimento in grado di giustificare certi pensieri. Ecco allora un proverbio tratto dalla inesauribile tradizione napoletana che apre anche nel semplice parlante a una visione più articolata della competenza linguistica e del ruolo del lessico: «E pparole 'e ssape, ma nun 'e ssape accucchià...»⁴.

³ Il motto si trova citato, tra l'altro, in Serra Borneto (1998).

⁴ «Le parole le conosce, ma non sa legarle insieme» (traduzione nostra). Il proverbio in questione è stato spesso citato da De Mauro nei suoi vari interventi sulla questione lessicale. A lui, quindi, siamo debitori per questa citazione.

Come si vede, anche nella saggezza popolare e quindi, per estensione, nella testa di colui che apprende, la visione del lessico come monarca incontrastato della competenza inizia a perdere potenza. Anche un parlante inesperto di cose linguistiche, che – per dire – non ha contezza della distinzione tra *competence* e *performance*, intuisce che la conoscenza delle parole debba necessariamente essere accompagnata dall'idea che per usare correttamente un lessema, ovvero per usare un lessema in una cornice testuale in grado di veicolare ciò che intendiamo esprimere (o per converso, comprendere il significato di quello che ci viene detto) serva poter padroneggiare regole fonetiche, morfologiche e sintattiche. Nei termini della saggezza popolare napoletana, quindi, si tratta non solo di arrivare a conoscere liste di lessemi, ma di saperli «accucchiare» tra di loro attingendo ad altre competenze.

Il percorso di avvicinamento a una nuova lingua dal punto di vista di chi apprende, infatti, è un percorso che muove i primi passi dal possesso di singole parole, dal quale deriva l'inizio di una comprensione della fonologia del sistema linguistico da apprendere, della morfologia e della sintassi ecc. che porta ad apprendere nuove parole e tramite queste ad ampliare ulteriormente le conoscenze fonologiche, morfologiche, sintattiche e di tutti i livelli dei quali si compone la competenza linguistico-comunicativa, fino ad arrivare a un livello di piena padronanza.

Questo, però, non va considerato come un processo automatico e necessariamente evolutivo, alla stregua di un oggetto posto su di un piano inclinato per cui qualunque cosa accada esso sarà sempre in movimento verso la meta finale. Piuttosto, vanno tenute nella debita considerazione le condizioni sociolinguistiche entro le quali il processo avviene. Solo quelle che consentono al soggetto di entrare in contatto con una testualità diversificata e sempre più complessa consentiranno al processo di apprendimento di tendere verso l'alto e verso lo stadio finale della piena competenza; altrimenti non può venire esclusa la sua atrofizzazione con la conseguenza che l'apprendente rimane inchiodato al livello iniziale e al numero minimo di parole conosciute e usate.

3. Il lessico dal punto di vista di chi fa ricerca

Dal punto di vista di chi studia il lessico in qualità di ricercatore esperto di cose linguistiche, naturalmente, si supera la visione un po' troppo semplicistica del lessico uguale a singole parole di una lingua e si affronta la nozione di lessico assumendone una visione molto più complessa, come è giusto che sia.

Tanto per cominciare, all'idea di lessema come parola singola si affianca la nozione di «locuzione polirematica» o di «unità lessicale complessa»; ovvero, parole che non sono singole, ma che sono composte da più parole e dove quindi l'unitarietà del significato si estende a un insieme fisso e indissolubile di lessemi. È il caso, per esempio, di «compagnia di bandiera» o di «ferro da stiro» che hanno un significato diverso da quello ottenibile semplicemente sommando i significati dei lessemi che lo compongono.

Come detto in sede di presentazione, stiamo assistendo a una fase dove a livello della ricerca si torna a parlare con insistenza di apprendimento del les-

sico e di ruolo della competenza lessicale. Soprattutto in ambito anglosassone sono iniziate una serie di riflessioni che cercano di considerare il lessico come un elemento essenziale della competenza (al pari degli altri) dopo che per anni «in language teaching (lexicon) has always been the Cinderella» (Lewis 1993, 89). Rinveniamo nell'approccio lessicale (Lewis 1993) alla didattica delle lingue il punto di congiunzione attualmente più solido tra ricerca nel campo dell'apprendimento linguistico e didattica d'aula. Questo approccio individua nel lessico il perno centrale intorno al quale si costruisce la competenza linguistica di un apprendente.

Il *Lexical Approach* vede il sistema linguistico scomponibile in cosiddetti «*chunk*», cioè combinazioni fisse di parole che messi insieme danno vita ai nostri enunciati. Secondo il modello di Lewis, la struttura sintattico-grammaticale non è più vista come l'architrave del sistema linguistico all'interno del quale collocare il lessico⁵, svuotato quasi, però, di qualsiasi funzione esplicativa rispetto alla struttura interna della lingua. In questa prospettiva, invece, i ruoli si ribaltano e il lessico diventa il perno centrale della costruzione di senso con le sue parole singole e soprattutto con i suoi concatenamenti fissi di parole (i *chunk*, appunto) che consentono al locutore e al ricevente di produrre e comprendere affidandosi proprio alla conoscenza del loro significato e dell'uso che ne va fatto.

La sola conoscenza delle regole grammaticali (che all'interno del paradigma generativista è vista come l'unica forma di conoscenza possibile e in grado di consentire ad un parlante di usare una lingua) diventa marginale rispetto alla conoscenza del livello lessicale, l'unica in grado di consentire all'individuo di individuare, riconoscere e produrre i significati di una lingua. Per questo, scopo un valore superiore lo hanno i *chunk* che sono gli unici che consentono di produrre enunciati adeguati rispetto al contesto e allo scopo comunicativo. Non a caso, per brevità di esposizione, spesso si usa dire che l'approccio lessicale va visto come una lessico-grammatica da contrapporre alla grammatica-lessico in auge tra molti teorici del linguaggio.

La libera creazione sulla base delle sole regole grammaticali, infatti, non sempre permette di produrre enunciati dotati di senso, mentre l'analisi della lingua reale dimostra che questa è costituita soprattutto da formule prefabbricate di tipo lessicale. Questi segmenti di parole relativamente stabili hanno soprattutto un valore pragmatico, ovvero si lasciano preferire dal parlante per la loro appropriatezza al contesto e per la loro capacità di perseguire un preciso scopo comunicativo.

Ogni lingua ha le sue 'strutture fisse' la cui conoscenza consente di muoversi agilmente nei contesti comunicativi. Per l'italiano possiamo provare a indicare i seguenti *chunk*. Innanzitutto sono *chunk* le formule fisse come «grazie di tut-

⁵ Il riferimento qui è evidentemente al filone teorico che va sotto il nome di Grammatica Generativa che riveste la struttura sintattica di un ruolo primario rispetto a qualsiasi altra componente della lingua e che ha condizionato profondamente lo studio dei fatti di lingua dagli anni Sessanta del Novecento a oggi.

to», «a causa di», «non c'è di che»ecc., che dall'essere considerate alla stregua di riempitivi del discorso arrivano ad assumere in questa prospettiva un ruolo ben più decisivo. Sono viste, infatti, come delle chiavi per aprire porte della comprensione che rimarrebbero altrimenti sbarrate, visto che nessun dizionario e nessuna regola grammaticale sarebbe in grado di aprirle.

Poi abbiamo le classiche «collocazioni» che rientrano, in questa prospettiva, sotto l'egida (per dir così) della sfera lessicale di una lingua. Infatti, l'espressione «bravo ragazzo» esprime un significato diverso da «ragazzo bravo». Quella che per la sintassi è una semplice inversione, da aggettivo più sostantivo a sostantivo più aggettivo, è in realtà uno slittamento semantico decisivo e comprensibile solo se si considera l'espressione «bravo ragazzo» con gli strumenti del lessico. Lo stesso dicasi per una serie di altre coppie di termini, si pensi a «vecchio amico» che vale come un complimento la cui inversione comporta invece il passaggio quasi a un insulto o comunque a una cosa scortese da rivolgere a qualcuno. Oppure a espressioni come «temperatura ambiente» che diventerebbe invertendo i termini semplicemente incomprensibile⁶.

Infine, rientrano in una dimensione lessicale, i *chunk* che abbondano nelle interazioni comunicative soprattutto per rispettare la dimensione fatica della comunicazione (p. es. le varie formule 'routinarie' di saluto, tipo «come va?» o «tutto bene, grazie!»), alle formule di chiusura o apertura del turno di presa di parola (p. es. «in altri termini», «e così via», «e via discorrendo»), oppure tutte quelle espressioni che servono ad attutire l'attrito che certi punti di vista potrebbero causare nell'interlocutore, quelle che in inglese vengono definite come le «politeness phrases», molto usate anche in italiano (p. es. «se posso aggiungere», «mi dispiace contraddirti ma»).

Da questa ipotesi, discendono conseguenze importanti per la didattica. Innanzitutto, per l'attenzione che mette nei fatti lessicali dando alla didattica di questo livello della competenza un'importanza che prima non aveva, e poi perché si torna ad affrontare l'acquisizione partendo proprio dalle parole mettendo la conoscenza delle regole grammaticali in secondo piano.

Come detto, non riteniamo troppo utili le discussioni relative alla centralità di questo o quest'altro aspetto della lingua: se le parole o le strutture, se i suoni o i morfemi. Infatti, tutto concorre per la costruzione di senso e significato in una lingua, ma qui si parla di didattica. Ma, essendo la didattica un terreno dove devono essere fatte delle scelte per gerarchizzare i contenuti da presentare, e dove va in qualche modo stabilito un 'punto di attracco' alla lingua *target*, forse non è inutile una discussione su ciò da cui si deve partire per sviluppare livelli sempre più alti di competenza. La conoscenza delle parole e dei *chunk* diventa, quindi, la via principale per arrivare a sviluppare una piena competenza, una via che permette a chi la percorre di avere a disposizione un materiale in grado di sciogliere molti dei nodi della comprensione e della comunicazione.

⁶ Come vediamo dall'ultimo esempio, le collocazioni non riguardano solo la coppia sostantivo più aggettivo, ma possono riguardare anche altre coppie di categorie grammaticali.

3.1 Il lessico nella prospettiva dell'interlingua: una nostra ipotesi

Gli studi sull'acquisizione della lingua italiana hanno definito l'ipotesi dell'interlingua come orizzonte teorico di riferimento per inquadrare gli stadi di sviluppo che portano alla piena padronanza nella nostra lingua (Chini 2005). Questa nozione⁷ viene utilizzata sia per decifrare la struttura interna del sistema posseduto da un apprendente in un determinato momento del suo processo di apprendimento, sia il susseguirsi nel tempo di questo suo processo. In altri termini, si potrebbe dire che con interlingua si intende sia la foto sincronica di un determinato stadio di sviluppo che la visione diacronica da uno stadio all'altro in un arco di tempo della vita dell'apprendente.

Pensare al processo di acquisizione dell'italiano nei termini di stadi interlinguistici di apprendimento ci porta a spostare l'attenzione dal prodotto (l'esito, il risultato finale) al processo, appunto, quando la competenza si va conformando e quando è ancora possibile intervenire per correggere con azioni didattiche.

Inoltre, proprio lo spingere il ricercatore a osservare il processo di apprendimento nel suo divenire porta ad assumere l'idea di un sistema soggiacente al quale riferirsi per indagare il livello di competenza raggiunto e le modalità con le quali è possibile implementare la conoscenza della lingua italiana. Una struttura che accoglie le regole apprese via via da chi apprende e dove poterle andare a richiamare al momento di dover produrre qualcosa in italiano o al momento di dover comprendere qualcosa prodotto nella nostra lingua.

Questo sistema di regole è naturalmente invisibile agli occhi per i docenti impegnati nell'insegnamento e quindi nel miglioramento della competenza della classe. L'unico modo che si ha di dedurre la conformazione al fine di modellarlo migliorandone le prestazioni è quello di analizzarne gli errori. Ecco quindi che l'errore cessa di essere considerato una semplice deviazione dalla norma da sanzionare, ma diventa un indicatore di superficie dello stadio del sistema interlinguistico presente nella testa di chi è immerso nel processo di apprendimento. Come una boa intercettata sul filo dell'acqua segnala che lì sotto qualcuno è in movimento, così l'errore che appare nelle produzioni degli apprendenti sta a indicarci che in quel punto l'interlingua è in crisi e necessita di interventi da parte dell'insegnante.

Abbiamo parlato di «sistema di regole», l'espressione non è scelta a caso. Evocare un sistema infatti significa stabilire che esistono delle relazioni tra regole, che esse non viaggiano da sole, ma sono in mutua e costante interazione. Che si può comprendere qualcosa solo se si hanno già determinate regole, e che si amplia la competenza solo se le relazioni tra le regole possedute risultano solide.

L'altro termine che andrebbe messo a fuoco è proprio quello di «regola». Dire che si apprendono regole e che con le regole si producono enunciati scritti e parlati, non vuol dire tornare a una prospettiva grammaticista, dove a farla da padrone è la sintassi di una lingua (come forse potrebbe indurre l'uso del ter-

⁷ Come è noto, la nozione di «interlingua» è stata introdotta da Selinker (1972).

mine che viene spesso associato alla dimensione grammaticale di una lingua), quanto segnalare che si entra in contatto con manifestazioni materiali fonetiche e grafiche di una lingua, ma che poi nella nostra testa esse si convertono in regole di funzionamento. Il compito di colui che apprende, quindi, è percorrere il tratto di strada che dalla manifestazione fisica dell'enunciato (scritta o fonica) porta alla regola soggiacente in grado di generare quel testo e tutti gli altri testi analoghi per significato; e per il docente di aiutarlo in questo suo sforzo. In questa prospettiva il termine regola serve per inquadrare, quindi, tutto quello che serve per produrre o comprendere regole sintattiche, fonetiche, ortografiche e, ovviamente, lessicali.

E qui si viene alla nostra ipotesi sul ruolo della competenza lessicale all'interno del quadro teorico definito dall'interlingua. Come detto, l'interlingua si può immaginare come una rete di regole⁸, un sistema organizzato in categorie i cui elementi devono essere bene interconnessi per rendere il sistema efficiente. L'apprendente a partire da una fase pre-basica, che potrebbe essere anche detta come «fase delle due parole», dove riesce a combinare per lo più coppie di vocaboli con il sistema della giustapposizione (p. es. «io straniero», per dire «io sono straniero»), arriva a stadi interlinguistici molto più complessi diventando in grado di gestire produzioni molto più complesse; si tenga presente che il tutto può avvenire solo in presenza di determinate condizioni sociolinguistiche, non essendoci nulla di automatico in questa avanzata.

Anche Lo Cascio (2013), pur partendo da punti di osservazione differenti, spinge verso la considerazione della competenza come una rete, affermando che

la lingua è come una rete dove le parole si uniscono secondo percorsi privilegiati. Le parole cioè in ogni lingua non si accoppiano casualmente, ma ognuna di esse fa le sue scelte, ha le sue preferenze di accoppiamento. Non solo ogni parola sceglie di accoppiarsi con quelle che appartengono a una categoria grammaticale consona, ma anche con quelle che il popolo che la parla ha scelto nel corso dei secoli per esprimere i propri concetti. Così, quando apprendiamo una parola la registriamo nella nostra mente, non isolatamente ma insieme alle parole della stessa lingua con cui essa preferisce accoppiarsi. Ogni parola dunque appartiene a una specifica famiglia. Così la lingua è composta da più famiglie e da diverse relazioni di parentela (Lo Cascio 2013, 397).

Nella prima fase questa connessione di regole si potrebbe definire come una struttura ad albero, con pochissime regole connesse (al massimo a coppie, come nel caso che abbiamo visto per «io straniero») e molte delle parole/regole posse-

⁸ Proprio sulla teoria delle reti si appoggia un approccio molto promettente allo studio dell'architettura del linguaggio e di come un individuo arrivi a possederla. L'idea è che queste reti siano costituite da parole che rappresentano gli elementi di base di queste reti, si deve quindi indagarne le proprietà che consentono di collegare le parole tra di loro e analizzare la struttura della trama che ne risulta. In questa sede, per ovvi motivi, non possiamo inoltrarci in considerazioni più approfondite sui risultati e sulle implicazioni derivanti da questo approccio, ci limitiamo perciò a rimandare a Solé, Murtra e Fortuny 2014.

dute restano scollegate tra di loro, per questo diciamo sbrigativamente che l'apprendente si esprime «per monosillabi». Via via che la competenza si sviluppa, la rete cambia di forma e assume la forma di una rete a invarianza di scala (cfr. Fig. 1). Ovvero, una rete dove non solo abbondano i nodi – le connessioni tra regole –, ma compaiono vari super connettori che consentono di risolvere un numero molto più grande di situazioni comunicative perché raggiunto questo snodo ci si aprono una serie molto più ampia di possibilità espressive. Possiamo provare a definire questi super nodi come degli *hub* in grado di farci muovere dentro la rete in tantissime direzioni essendo in connessione con tantissimi nodi⁹.

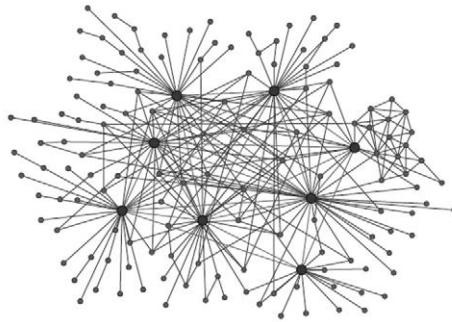


Figura 1 – Rappresentazione della rete interlinguistica.

Esempi di *hub* possono essere parole come «questo» o «che» o «sono», mentre non lo sono parole come «codesto», «cui», «ambisco».

Il sistema interlinguistico cresce con l'aggiunta di un nuovo nodo (e se il nodo è un *hub*, la crescita sarà molto più netta perché si potranno collegare insieme molte più regole-nodi). Un nuovo nodo tende a posizionarsi in un 'luogo' della rete già molto ben presidiato da altri nodi. È il motivo per cui, per esempio, un apprendente è portato ad avere difficoltà con le uscite del verbo al participio passato che costituiscono una eccezione rispetto a quella canonica in *-ato*. Sempre per questo motivo, l'interlingua tende ad addensarsi intorno a domini già molto ben presidiati e a scarseggiare in domini per il quale il parlante conosce meno parole e ha meno nodi già in funzione.

Così, per esempio, un apprendente che sviluppa una competenza interlinguistica in maniera spontanea lavorando nel campo della ristorazione possederà soprattutto regole appartenenti a quell'area della lingua italiana (parole, strutture, modi di dire o *chunk*, nella terminologia proposta da Lewis), mentre non saprà orientarsi altrettanto bene in altri contesti comunicativi. Possiamo quindi dire che un *hub* è tale perché è assai frequente nell'*input* a disposizione dell'apprendente, perché è ricorrente nei bisogni comunicativi propri dell'apprendente.

⁹ Riprendiamo da Barabási, Albert (1999) l'immagine dei supernodi (o *hub* per chi vorrà seguire la nostra definizione) da loro proposta per descrivere la rete *Web*.

te e perché è meno marcato¹⁰ rispetto a un corrispettivo che svolga la medesima funzione. Non necessariamente, perciò, le prime cose apprese diventano degli *hub*. A fini didattici, naturalmente, l'insegnante che prende in carico lo sviluppo di una interlingua dovrebbe lavorare principalmente su quello che ha la funzione di *hub* per rinforzare e stabilizzare lo sviluppo dell'intera rete di regole.

4. Il lessico nella didattica della lingua italiana

In una prospettiva di analisi del lessico che chiama in causa la didattica della nostra lingua, non si può non partire dalla nozione di «competenza lessicale». Esistono alcuni limiti dell'applicazione della nozione di competenza all'ambito lessicale. Il primo è che parlando di lessico è impossibile arrivare alla sua completa padronanza in una lingua (foss'anche la propria lingua madre). Non si tratta solo di un problema di vastità del numero di parole, che già di per sé, comunque, costituirebbe un problema insormontabile per qualsiasi parlante, trattandosi di svariati milioni di possibili parole e nessun cervello sarebbe in grado di contenerle tutte, ma di un problema che rimanda a uno dei tratti costitutivi di questo livello della competenza, solo in parte condiviso con gli altri. Come sostiene Ferreri (2019, 33), infatti, «conoscere il lessico vuol dire entrare in un sistema aperto, che produce unità lessematiche nuove e ne perde di antiche, obsolete, o di effimere».

Da questo ne consegue che tra i livelli della competenza linguistica, quello lessicale sia quello più in movimento. Se a livello sintattico una mutazione impiega anni per entrare in un sistema linguistico, una parola ha bisogno di molto meno tempo per affermarsi (alle volte basta un titolo di un film di successo o il tormentone di un personaggio pubblico per consentire a un neologismo di affermarsi). Lo stesso dicasi per la decadenza nell'uso di una parola; anche in questo caso se una struttura sintattica, o un suono quasi non scompaiono mai da una lingua (o comunque il fenomeno si calcola in secoli), ci sono parole che scompaiono tra una generazione e l'altra di parlanti.

Non solo quello lessicale è un insieme intrinsecamente aperto e dai limiti impossibili da tracciare (mai totalmente acquisibile da un parlante nativo, perciò tantomeno da un apprendente straniero), ma per possederlo occorre basarsi su competenze che si incrementano lungo tutta la nostra esperienza di parlanti (forma parlata, scritta, morfologia, sintassi, semantica, collocazioni). Inoltre, sempre perché la competenza interlinguistica è incorniciata in una struttura reticolare, le parole¹¹ una volta acquisite entrano in relazione con una serie di altre

¹⁰ Facciamo qui riferimento alla «teoria della marcatezza» originariamente ideata per descrivere alcuni fenomeni fonetici e poi ampliata a coprire tutti i fatti di lingua (cfr. Simone 2008). Un esempio di sostantivo non marcato è «studente» che si contrappone a «studentessa» che invece andrebbe definito come «sostantivo marcato».

¹¹ Per brevità continuiamo a parlare di parola, ma non si deve dimenticare che l'area lessicale è composta, oltre che dalle singole parole, anche da gruppi di parole, o da combinazioni di parole tra di loro.

parole già possedute, ampliandone il significato, mutuandolo e rideterminando il livello di competenza in italiano L2 di un nostro studente.

La stessa definizione di «parola conosciuta» pone, a volere essere accurati, dei problemi. Che vuole dire conoscere una parola? Può voler dire averla sentita da qualche parte, ma questo non garantisce che la si usi nelle proprie produzioni. Quindi come minimo andrebbe distinto tra parola «conosciuta ma non usata» e parola «conosciuta e usata». Anche quando, poi, la si usa non è detto che la si sappia anche scrivere perché magari si è abituati solo a pronunciarla senza mai ricorrere alla scrittura. Quindi, anche la categoria di parola conosciuta e usata andrebbe sezionata in parola «conosciuta e usata solo oralmente» e parola «conosciuta e usata sia oralmente che per iscritto»¹².

Ecco perché la questione della competenza lessicale è estremamente articolata e deve spingerci a escludere il livello della piena competenza. Al massimo si può arrivare a dire (per nativi e stranieri) che si conoscono le parole che servono per muoversi nei propri contesti abituali di utilizzo della lingua italiana. Ed è questo, quindi, a nostro avviso, quello che dovrebbe essere l'obbiettivo didattico per un docente avveduto riguardo la questione lessicale.

Il lessico soffre anche di una certa carenza di strumenti lessicometrici in grado di sostenere il suo insegnamento in aula. Non si hanno per la nostra lingua, per esempio, dati sulle parole conosciute in media da uno straniero; manca quindi un dato che per quanto numerico potrebbe orientare un minimo l'operato dell'insegnante.

Per l'italiano, poi, spicca l'assenza di un vero e proprio dizionario rivolto ad apprendenti stranieri. Uno strumento che invece esiste per altre lingue e che potrebbe aiutare gli insegnanti in aula e gli studenti fuori dell'aula a individuare per una parola le sue possibili collocazioni, indicazioni sotto forma di esempi di come la parola si inserisce nei vari possibili contesti di utilizzo della lingua italiana¹³. Insomma, uno strumento pensato non solo per sviscerare il significato di un termine (e la ricostruzione della sua etimologia e la presentazione della sua categoria grammaticale), ma qualcosa di utile per guidare lo studente a rintracciare quei nodi tra parole che servono, come abbiamo detto in precedenza, ad aumentare e rinsaldare la rete interlinguistica che sta costruendo nella sua mente¹⁴. Queste carenze sono il segnale di come l'insegnamento esplicito del

¹² Uno dei primi strumenti ideati per rilevare il livello di competenza linguistica di un parlante, il Glotto-Kit, introdusse per il livello lessicale proprio una scalarizzazione simile della competenza che superasse la dicotomia «Conosci questa parola? Sì o no» (Gensini, Vedovelli 1983). Questo strumento, nato per corrispondere alle esigenze dei parlanti nativi italiani dialettofoni, è stato poi adattato per indagare la competenza sia dei bambini stranieri (GKBS, Glotto-Kit Bambini Stranieri, Villarini 1996) che degli adulti stranieri (GKS, Glotto-Kit Stranieri, Fragai 2001). Alla proposta contenuta in questi strumenti ci siamo qui attenuti.

¹³ Cfr. su questo anche Schafroth 2011.

¹⁴ Si spiega anche con questa carenza la progressiva scomparsa dall'aula di Italiano L2 dello strumento del dizionario che non viene più percepito come uno strumento utile per apprendere, preferendo ricorrere a sussidi diversi. Forse se si immettesse nel mercato un vero dizionario per stranieri, che oggi potrebbe essere anche in formato digitale, certe convinzioni degli insegnanti potrebbero essere riviste.

lessico stia scivolando un po' ai margini delle strategie didattiche. Si è arrivati addirittura a teorizzare la non necessità di una fase in aula di apprendimento esplicito del lessico di una lingua. Anche nei materiali didattici quasi mai è possibile rinvenire una sezione specificatamente ed esplicitamente dedicata alla didattica del lessico¹⁵.

Ovviamente, ai docenti non sfugge l'importanza del lessico, ma prevale evidentemente l'idea che essendo una dimensione così difficile da definire, dalle dimensioni così grandi e così permeata dentro qualsiasi fatto di lingua, non serva tanto soffermarsi esplicitamente su di esso perché in ogni istante in cui si fa didattica si sta facendo *ipso facto* didattica del lessico; non fosse altro perché ci si sta esprimendo con le parole. Celiando, potremmo dire che gli insegnanti hanno del lessico la stessa idea che l'allora presidente degli Stati Uniti Ronald Reagan aveva del debito pubblico americano: è una cosa talmente grande da essere in grado di badare a se stesso. Riteniamo, invece, che la didattica del lessico meriti di essere una parte importante ed esplicita della didattica della nostra lingua. Ovviamente con le accortezze che abbiamo provato a sottolineare parlando di come vada intesa la competenza lessicale e, soprattutto, su cosa vada inteso per lessico di una lingua.

Schematicamente e anche a mo' di conclusione del nostro *excursus* proviamo, quindi, a elencare i punti principali dai quali partire:

- considerare solo le parole utili per gli studenti che si hanno di fronte e incentrare una didattica solo su di esse;
- non limitarsi a fornire sterili elenchi di parole, ma insegnare a tessere relazioni tra le parole conosciute e quelle che sono immesse in quel momento in aula; in altri termini, aiutare lo studente a costruire i legami fra i nodi della sua rete interlinguistica;
- recuperare in aula strumenti utili per il lavoro sul lessico sotto forma di attività e di sussidi quali i dizionari anche presenti sul *Web*;
- cercare di conoscere il patrimonio di parole già possedute dai corsisti e sulla base di questo ideare un percorso didattico che le possa implementare;
- lavorare sul lessico a partire dalla cornice testuale; una parola è quasi una vuota sequenza di lettere e foni senza una cornice di altre parole intorno;
- selezionare materiali didattici che facciano della didattica del lessico un'asse portante;

¹⁵ In una nostra recente indagine sulle attività didattiche esplicitamente dedicate al lessico nei contesti guidati di italiano L2 abbiamo visto che è praticamente impossibile rinvenire nella manualistica di italiano per stranieri una attività che contenesse esplicitamente un riferimento allo sviluppo di questa competenza, che viene spesso implementata attraverso attività con altri obiettivi espliciti, e tutto il lavoro sul lessico è 'scaricato' nel parlato del docente. Non però in attività strutturate e predisposte, ma attraverso strategie interattive che sorgono spontaneamente in aula e che hanno la forma del «botta e risposta» insegnante apprendente (p. es. l'insegnante chiede «Sai cosa significa questa parola?», lo studente non lo sa, l'insegnante spiega velocemente per poi riprendere il filo del discorso) (Villarini 2017).

- incentivare l'uso creativo delle parole in contesti nuovi;
- presentare il lessico non come solo una lista di parole singole e piene ma come un insieme di parole che comprende collocazioni, frasi fisse e *chunk*.

Alle volte ci si trova un po' affranti di fronte alla vastità del compito di insegnamento dell'italiano, spersi tra le tante cose da insegnare e sopraffatti dalla difficoltà di portare a termine il nostro compito di docenti. Forse, partire dalle parole potrebbe essere una buona idea.

Riferimenti bibliografici

- Barabási, A. L., Albert, R. 1999. "Emergence of Scaling in Random Networks". *Science*, 286, 54399: 509-12.
- De Mauro, T. 1982. *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Chini, M. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Carocci: Roma.
- Ferreri, S. 2019. "Il lessico e la competenza lessicale nell'educazione linguistica". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 15-39. Roma: Carocci.
- Fragai, E. 2001. "La programmazione didattica: il Glotto-Kit come strumento per valutare i livelli di entrata". In *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, a cura di M. Barni, A. Villarini, 191-208. Milano: Franco Angeli.
- Gensini, S., Vedovelli M. (a cura di) 1983. *Teoria e pratica del Glotto-Kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Heinle-Thomson.
- Lewis, M. 1997. *Implementing The Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Cascio, V. 2013. "I dizionari combinatori: la lingua nella rete". *Italiano LinguaDue*, 1: 397-410.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schafroth, E. 2011. "Caratteristiche fondamentali di un learner's dictionary italiano". *Italiano LinguaDue*, 3, 1: 23-50.
- Schmitt, N., Schmitt, D. 2005. *Focus on Vocabulary*. New York: Longman Pearson Education.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3: 210-31.
- Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*. Roma: Carocci.
- Simone, R. 2008 (1990). *Fondamenti di linguistica*. Laterza: Bari.
- Solé, R. V., Murtra, C. B., Fortuny, J. 2014. "Reti, parole e complessità". *Mente & Cervello*, 109, 12: 32-41.
- Villarini, A. 2017. "Le tipologie didattiche sul lessico per apprendenti adulti di italiano L2". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 46, 1: 157-78.
- Villarini, A. 1996. "Nuovi svantaggi linguistici e culturali: il caso dell'inserimento dei figli dei profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo". In *È la lingua che ci fa eguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, a cura di A. Colombo, W. Romani, 441-52. Firenze: La Nuova Italia.

Parole ‘difficili’ con un sistema di valutazione automatica. Risposte di italofoeni e di non italofoeni

Carla Mareello, Marina Marchisio, Marta Pulvirenti

1. Scopo dell’esperimento

Gli studenti italiani e gli apprendenti di italiano come lingua straniera (LS) o come lingua seconda (L2) hanno a disposizione un grande numero di opere di riferimento lessicografiche accessibili in Rete e gratuite. Non sono molti i docenti convinti dell’opportunità di indirizzare i propri allievi all’uso di queste opere di riferimento (cfr. Augustyn 2013; Kosem *et al.* 2019; Müller-Spitzer 2014). Quest’accoglienza tiepida nei confronti dell’introduzione dei dizionari digitali nell’insegnamento colpisce in una cultura, come quella italiana, che è stata per secoli attenta alla questione della lingua e ha risposto a tale questione con una produzione lessicografica particolarmente estesa nel XIX secolo e di qualità decisamente elevata nel XX e XXI secolo (cfr. Della Valle 2005; Marazzini 2010).

«Esplorare (con) i dizionari digitali», è un progetto che Mareello ha ideato per far conoscere le potenzialità dei dizionari digitali in Rete; le parentesi intorno a «con» stanno a significare che ci sono esercizi per far conoscere i dizionari in Rete ed esercizi in cui si usano i dizionari per esplorare il lessico. In un primo momento si proponevano esercizi da svolgere su carta, solo la consultazione dei dizionari era in Rete (cfr. Mareello 2014; Mareello, Marchisio 2018). Con il fondamentale aiuto di Marchisio e dei suoi validi collaboratori tale progetto ha trovato la sua attuale forma totalmente in Rete¹.

¹ In questo contributo, frutto di stretta collaborazione fra le autrici, i parr. 1, 2, 5 e 6 sono di Mareello, i parr. 3 e 4 di Marchisio e Pulvirenti.

Gli esercizi sono somministrati sulla piattaforma del progetto «Esplorare (con) i Dizionari Digitali» (<<https://esploradizionari.i-learn.unito.it/>>). È un ambiente virtuale di apprendimento (realizzato su piattaforma *Moodle*) integrato con un sistema di valutazione automatico (*Möbius Assessment*) con il quale è facile proporre la consultazione di dizionari online tramite *link* a *pop-up*. La piattaforma è adattabile alla consultazione degli esercizi e dei dizionari anche col cellulare.

Gli scopi del progetto attraverso la proposta di esercizi da fare in Rete, consultando dizionari in Rete, sono molteplici:

- di pratica didattica, cioè far conoscere i dizionari digitali come strumenti che possono aumentare l'autonomia dell'apprendente (cfr. Lew 2013);
- di organizzazione didattica, cioè liberare docenti e studenti dalla limitazione costituita dal laboratorio informatico e consentire uno svolgimento degli esercizi come compito a casa, senza sottrarre tempo alle lezioni in classe²;
- di ricerca in materia di *e-learning* per studiare l'importanza dell'ordine di somministrazione degli esercizi, affinare la forma degli esercizi, l'efficacia della valutazione automatica, la possibilità di sviluppare interattività (cfr. Barana *et al.* 2019).

2. Gli esercizi proposti

Si tratta di esercizi di completamento di enunciato con una parola da scrivere (*fill in the blanks*) e per riuscire a rispondere correttamente è necessario conoscere bene il significato della parola o consultare per aiuto un dizionario monolingue in Rete. In particolare si mira a ottenere che lo studente concentri la propria attenzione sia sulla parte etimologica della voce lessicografica, sia sulla definizione. Alcuni esercizi richiedono l'identificazione di una parola presente in queste parti della voce lessicografica e il suo inserimento, tramite digitazione, nell'apposito spazio previsto nella piattaforma (cfr. Fig. 2, par. 2.2). Altri sono leggermente più difficili perché richiedono il passaggio a una forma plurale, la coniugazione di un verbo, l'individuazione di un sinonimo o un iperonimo, per esempio il passaggio da «uomini» a «persone» nella domanda che prevedeva il completamento della definizione di «misanthropo». Il punteggio ottenibile in questi esercizi è 1 (quando si svolge tutto correttamente); 0,66 (quando si risponde correttamente a 2 parti su 3); 0,33 (quando si risponde correttamente a 1 parte su 3); 0 (quando nessuna risposta è corretta).

Gli esercizi vertono su parole dotte formate con elementi di composizione greci o latini, per le quali è importante trovare aiuto nell'etimologia, o su parole di ambito medico o scientifico, per le quali spesso basta rifarsi alla definizione, anche se l'etimologia offre un supplemento di informazione. Ecco le parole testate con gli italofoeni: «alcolemico», «astronauta», «barometro», «bellico», «cino-

² Sugli aspetti importanti di disegno delle domande, di somministrazione degli esercizi e della loro valutazione da parte dell'insegnante, cfr. Marchisio, Marellò, Pulvirenti 2021; Marellò *et al.* 2019.

dromo», «deuteragonista», «edificabile», «emofilia», «ergonomia», «felino», «fleboclisi», «geriatria», «igrometro», «imperituro», «ippopotamo», «isobara», «ittiologia», «leonino», «melodramma», «misanthropo», «monogamo», «nanotecnologia», «onicofagia», «onnivoro», «ortodonzia», «saprofago», «stenografia», «tachicardia», «veterotestamentario», «xenofobia».

Un diverso tipo di esercizio proposto è del tipo comprensione di testo (*reading comprehension*) e non richiede esplicitamente l'utilizzo di un dizionario, anche se non ne è vietato l'utilizzo. Lo studente dimostra la comprensione dicendo che un'affermazione è derivabile o non derivabile dal testo (cfr., per un esempio, il par. 2.1).

2.1 Gli esercizi proposti agli italofoeni

A una III classe di liceo scientifico della cintura torinese³ sono stati proposti gli esercizi sopradescritti e si è chiesto a metà degli studenti di usare, se lo ritenevano necessario, il *Dizionario Garzanti* (<<http://www.garzantilinguistica.it/>>), mentre all'altra metà si è suggerito l'uso del *Vocabolario della Lingua Italiana (VOLIT)* Treccani (<<http://www.treccani.it/vocabolario/>>). Scopo di questa divisione era scoprire se la maggior complessità e lunghezza delle definizioni del VOLIT rispetto a quelle del *Garzanti* in Rete incideva notevolmente sui tempi di risposta. Successive interviste permetteranno di stabilire se di fatto gli studenti conoscevano già le parole e quindi non le hanno cercate nei dizionari. Infatti i tempi di risposta sono molto brevi, due minuti in media, e non variano per i due gruppi.

Non tutti gli studenti hanno affrontato tutte le parole perché venivano proposte tre a tre con un sistema di rotazione volto a impedire la copiatura, ipotizzabile in un compito non svolto in classe⁴. L'esercizio infatti è stato svolto a casa da studenti che avevano già potuto sperimentare la piattaforma (<<https://esploradizionari.i-learn.unito.it/>>) nell'anno scolastico 2018-2019 in laboratorio informatico.

I risultati della classe, composta da 25 allievi, sono stati molto positivi. Fra le poche risposte errate alcune dovrebbero ricevere punteggio pieno da una successiva correzione manuale, perché gli studenti hanno risposto in modo preciso, ma non previsto nel sistema di valutazione automatica. Per esempio, «**Cinodromo** pista per corse dei levrieri», quando il sistema prevedeva l'inserimento di «cani».

Risposte come quelle riportate di seguito⁵ hanno gradi diversi di non correttezza: in alcuni casi lo studente ha preso il primo significato, come per «fe-

³ Si ringrazia la Prof.ssa G. Barberis per aver accettato le molte condizioni da noi poste per questa particolare prima sperimentazione, fatta a inizio anno, intesa a confrontare risultati di italofoeni e non italofoeni alle prese con gli stessi tipi di esercizi.

⁴ Altri deterrenti sono la possibilità di accedere una sola volta a ciascun esercizio e il limite di 15 minuti per svolgerlo.

⁵ La parola sottolineata è quella inserita dagli studenti, la parola fra parentesi tonde è quella considerata giusta dal sistema. Segue la definizione del *Dizionario Garzanti* in Rete, quando si ritiene che una lettura affrettata di questa abbia potuto causare l'errore.

lino», in altri si è fermato alla prima informazione della definizione, come per «stenografia», in altri ancora ha usato sinonimi non consoni, come nel caso di «minuscolo» per «nanotecnologia».

Stenografia scrittura manuale (abbreviata)

«tecnica di scrittura manuale veloce che usa segni e abbreviazioni convenzionali di parole e di frasi; anche, la materia scolastica relativa a questa tecnica» (*Dizionario Garzanti*)⁶.

Ittiologia studio dei animali (pesci)⁷

«Parte della zoologia che studia i pesci» (*Dizionario Garzanti*).

Astronauta chi viaggia a bordo di navi volanti (spaziali).

Nanotecnologia tecnologia relativa a dimensioni minuscole (piccolissime).

Felino del mammifero (gatto)

«(zool.) mammifero carnivoro della famiglia dei Felidi» (*Dizionario Garzanti*).

L'uso del presente indicativo «finisce», «perisce» per definire «imperituro», al posto del tempo futuro indicativo che si trova nella definizione del *Garzanti* in Rete, è meno giusto perché non tiene conto dell'originario participio futuro latino che proietta nel futuro il significato dell'aggettivo rispetto a «incessante» o «infinito»; il presente va comunque accettato per via del «mai» che segue «Imperituro che non _____ mai».

Infine è difficile spiegare la risposta «Leonino del mito» (anziché «Leonino del leone») se non pensando che la studentessa abbia sentito il fascino della definizione di «sfinge» che appare a lato fra i risultati di ricerca di «leonino» in *Garzanti*:

sfinge (nome)

«nella mitologia greca, mostro alato con corpo di leone e [...] | nell'antico Egitto, mostro favoloso con corpo leonino e testa umana che raffigurava il dio Ra, personificato nel faraone».

Per quanto concerne la comprensione del testo, ecco un esempio di esercizio proposto agli italofoni.

Quali delle seguenti affermazioni si possono derivare dal brano?

Tra le tappe irrinunciabili di un percorso alla scoperta dell'Italia e della sua cultura ci sono il cinema e la musica, perché contribuirono sensibilmente alla

⁶ L'etimologia data dal *Dizionario Garzanti* per *stenografia* «← comp. di *steno-* e *-grafia*, sul modello dell'ingl. *stenography*» non aiuta lo studente ad andare oltre «manuale». Forse sarebbe stata utile l'informazione *steno-* dal gr. *στενός* «stretto».

⁷ Lo studente non coglie l'indicazione contenuta in *dei*. L'ittiologia studia gli animali, essendo una branca della zoologia, ma considerare la risposta corretta sarebbe contro gli scopi dell'esercizio, cioè far notare il significato di *ittio-*. La stessa osservazione vale per la risposta con «navi volanti», rispetto ad *astro-*.

diffusione della lingua italiana, quando ancora l'analfabetismo dilagava e l'uso dei dialetti era ben radicato, e perché il loro sviluppo è intimamente legato a quello delle altre arti nonché alla storia politica, sociale ed economica del paese.

Per scoprire l'Italia e la sua cultura è molto importante conoscere il suo cinema e la sua musica.

Derivabile (corretta) Non derivabile

Il cinema e la musica non hanno contribuito alla diffusione della lingua italiana tra gli analfabeti.

Derivabile Non derivabile (corretta)

La buona comprensione di «irrinunciabile» nel testo è fondamentale per rispondere bene alla prima domanda, così come prestare attenzione al «non» di «non hanno contribuito» lo è per la seconda domanda.

L'esercizio 8 è un altro esercizio di comprensione (cfr. Fig. 4, par. 2.2) in cui il testo «Cambia la modalità di fruizione dei materiali che diviene individuale e personalizzabile» è stato da alcuni italofoeni e soprattutto dalla quasi totalità dei non italofoeni (25 su 30) interpretato come «Cambia la modalità di fruizione dei materiali che divengono individuali e personalizzabili», trascurando che la relativa dipende da «fruizione» e non da «materiali». I tempi di risposta per gli esercizi di comprensione del testo sono molto brevi per gli italofoeni: in media 1 minuto.

2.2 Gli esercizi proposti ai non italofoeni

Nelle precedenti sperimentazioni svolte in Italia avevamo già avuto modo di analizzare le risposte di studenti con ambiente familiare non italofono (cfr. Marello *et al.* 2021), osservando che i risultati non si discostavano molto da quelli degli studenti italofoeni.

Per questa sperimentazione si è voluto invece proporre tra settembre e novembre 2019 gli esercizi a non italofoeni che si trovavano all'estero⁸. È stato selezionato il *Garzanti* in Rete come dizionario a cui far riferimento con *pop up* all'interno delle domande in piattaforma. Grazie alla collaborazione dei docenti, sono stati raggiunti 9 studenti bielorussi, 3 brasiliani, 1 egiziano, 11 maltesi, 10 serbi e 12 studentesse vietnamite⁹. Tra questi, in 37 hanno svolto almeno uno degli esercizi proposti; nel par. 5. si analizzano qualitativamente alcune risposte interessanti dal punto di vista linguistico o di abilità di consultazione, ma prima saranno esaminati i risultati esercizio per esercizio dal punto di vista dei tempi e dei punteggi.

⁸ A eccezione di un brasiliano e di un egiziano, aventi entrambi alle spalle un percorso di apprendimento di Italiano L2 in situazione non formale, che al momento del test si trovavano in Italia.

⁹ Si ringraziano di cuore A. Tenorio Zucchi (Università di San Paolo, Brasile), M. Saleeva (Belarusian State University, Bielorussia), S. Caruana (Università di Malta, Malta), J. Drljevic (Università di Belgrado, Serbia), T. Thu, Trang (Università di Hanoi, Vietnam).

Va precisato che questi studenti, tutti universitari, non avevano mai avuto accesso alla piattaforma, a differenza della classe di italofofoni, e hanno dovuto affrontare la difficoltà di svolgere esercizi su una piattaforma che non conoscevano, oltre alla novità di consultare strumenti lessicografici monolingui in Rete fino ad allora non usati. Assume da questo punto di vista particolare importanza esaminare l'ordine con cui hanno affrontato gli esercizi loro proposti.

Sono stati creati in tutto 8 test (6 contenenti tre domande: una su parole dotte, due di comprensione di lettura), ogni test con un tempo limite di esecuzione di 15 minuti. I test erano disponibili nel corso creato appositamente per questa sperimentazione e gli studenti potevano scegliere l'ordine con cui svolgerli. Ciononostante, la maggior parte di essi li ha svolti secondo l'ordine proposto. Il grafico a barre nella figura 1, riassume quanti studenti non italofofoni hanno svolto per primo l'esercizio 1 oppure l'esercizio 2 ecc. e analogamente quale hanno svolto per secondo, per terzo ecc.

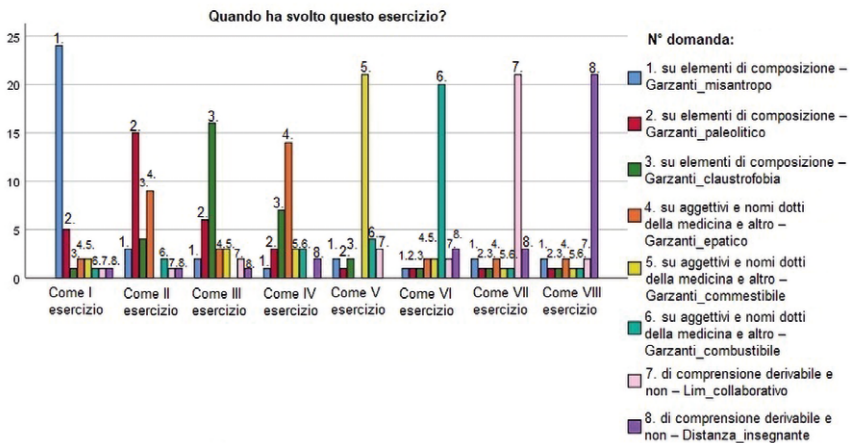


Figura 1 – Ordine degli esercizi svolti.

Se ne conclude che tendenzialmente gli studenti hanno svolto gli esercizi in ordine, dall'esercizio 1 all'esercizio 8, ma qualche studente li ha svolti in ordine sparso.

Gli esercizi 1, 2, 3, 4, 5 e 6 sono di completamento di enunciato con una parola da scrivere (*fill in the blanks*). Il punteggio ottenibile in questi primi sei esercizi è, come per gli esercizi somministrati agli italofofoni: 1 (quando si svolge tutto correttamente); 0,66 (quando si risponde correttamente a 2 parti su 3); 0,33 (quando si risponde correttamente a 1 parte su 3); 0 (quando nessuna risposta è corretta). In alcune domande è stato possibile ottenere risultati intermedi in quanto alcune risposte sono state valutate come parzialmente giuste (per esempio quando vengono utilizzati dei sinonimi accettabili ma non del tutto corretti).

La figura 2 mostra l'esercizio 2 così come appare sullo schermo del computer.

Scrivi a fianco delle parole formate con elementi "dotti", di origine greca o latina, una breve definizione.
Cerca aiuto nel Garzanti.

Es. **Musicofilo** che ama la musica.

Paleolitico dell'età della .

Paramilitare al militare.

Pentagono figura con 5 .

Figura 2 – *Esercizio 2.*

Gli esercizi 1 e 3 sono analoghi al 2, ma nell'esercizio 1 bisogna completare le seguenti frasi:

Misantropo che odia le _____.

Astronauta chi viaggia a bordo di navi _____.

Tachicardia l'aumento di frequenza delle pulsazioni _____.

Nel 3 le seguenti:

Claustrofobia paura dei luoghi _____.

Sericoltura coltura del baco da _____.

Speleologia studio, scoperta delle _____.

La figura 3 mostra invece l'esercizio 4 così come appare sullo schermo del computer.

Scrivi a fianco degli aggettivi "dotti", di origine greca o latina e spesso del linguaggio medico, la parola italiana a cui sono collegati, completando la frase data.
Cerca aiuto nel Garzanti.

Es. **Cardiaco** relativo al cuore.

Epatico relativo al .

Ematico relativo al .

Alcolemico relativo alla concentrazione di etilico nel sangue.

Figura 3 – *Esercizio 4.*

Gli esercizi 5 e 6 sono analoghi, ma nel 5 bisogna completare le seguenti frasi:

Commestibile che si può _____.

Edificabile su cui si può _____.

Imperituro che non _____ mai.

Nel 6 le seguenti:

Combustibile che può _____.

Ignifugo di sostanza resistente al _____.

Idrofilo che assorbe _____.

Gli esercizi 7 e 8 sono invece del tipo comprensione di testo (*reading comprehension*) e non richiedono esplicitamente l'utilizzo di un dizionario. Si dimostra la comprensione dicendo che un'affermazione è derivabile o non derivabile dal testo.

Il punteggio ottenibile in questi esercizi è: 1 (quando si risponde a tutto correttamente); 0,5 (quando si dà una risposta corretta e una no); 0 (quando si sbagliano entrambe le risposte). La figura 4 mostra l'esercizio 8 così come appare sullo schermo del computer.

Quali delle seguenti affermazioni si possono derivare dal brano?

Come cambia il ruolo dell'insegnante in un corso a distanza?
Non perde il ruolo di guida e di regista. Cambia la modalità di fruizione dei materiali che diviene individuale e personalizzabile.

In un corso a distanza l'insegnante perde il proprio ruolo.

Derivabile

Non Derivabile

I materiali su cui si studia sono individuali e personalizzabili.

Derivabile

Non Derivabile

Figura 4 – Esercizio 8.

L'esercizio 7 è analogo ma chiede di leggere il seguente testo:

Oggi, gli insegnanti di lingua possono decidere di utilizzare a scuola le tecnologie sia per fare lezione frontale (con una LIM o con libro di testo misto) che laboratoriale (con tablet per ogni studente o in laboratorio informatico in modo collaborativo – senza suddivisione dei compiti – o cooperativo – con suddivisione dei compiti).

La domanda 7 chiede se le due seguenti affermazioni sono derivabili dal testo: «In questo brano collaborativo e cooperativo sono sinonimi»; «In questo brano si sostiene che una lezione laboratoriale si può fare solo in un laboratorio informatico».

3. Tempi e punteggi medi per nazionalità dei non italofoeni

Ognuno degli studenti poteva scegliere a quante domande rispondere, nonostante solo 4 studenti hanno svolto meno di tre esercizi e in 31 hanno svolto tutti e otto gli esercizi previsti. In particolare, l'esercizio 1 è stato quello più svolto (da tutti e 37 gli studenti), mentre gli esercizi 6, 7 e 8 quelli svolti leggermente meno (da 32 studenti). La tabella 1 riassume il numero di esercizi svolti in totale in base alla nazionalità, si può notare che il gruppo vietnamita e quello serbo hanno svolto più esercizi rispetto agli altri. In tutto sono stati svolti 266 esercizi, oggetto di analisi di questo paragrafo.

Tabella 1 – Esercizi svolti divisi per nazionalità.

Nazione	N° di esercizi svolti	N° di studenti
Bielorussia	49	8
Brasile	21	3
Egitto	8	1
Malta	47	6
Serbia	67	9
Vietnam	74	10
Totale	266	37

I dati che seguono sono stati analizzati tramite l'analisi della varianza (ANOVA, *ANalysis Of VAriance*), ovvero un insieme di tecniche statistiche facenti parte della statistica inferenziale che permettono di confrontare due o più gruppi di dati confrontando la variabilità interna a questi gruppi con la variabilità tra i gruppi. Il *p-value* è il livello di significatività osservato ovvero la significatività asintotica bilaterale del test del chi-quadrato effettuato; a livello statistico i risultati sono significativi se il *p-value* è minore di 0,05 e il valore ETA^{10} è maggiore di 0,3.

Analizzando i risultati ottenuti nei test e i tempi impiegati nello svolgerli (cfr. Tab. 2), è stato notato che in base alla nazionalità questi dati cambiano in modo statisticamente significativo. Nei dati riportati da qui in avanti indicheremo i risultati ottenuti dagli studenti nei test in percentuale, sottintendendo quindi che con 100% si indica l'esercizio svolto in maniera interamente corretta e con 0% si indica l'esercizio sbagliato completamente.

Tabella 2 – Tempi e punteggi medi nei test divisi per nazionalità.

Nazione	Tempo medio impiegato (minuti)	Punteggio medio ottenuto
Bielorussia	3,12	72,16%
Brasile	2,68	83,52%
Egitto	8,25	83,25%
Malta	1,33	76,70%
Serbia	1,63	69,75%
Vietnam	3,38	58,57%
Totale	2,59	69,80%

¹⁰ Il valore ETA indica quanto è forte l'associazione tra le due variabili analizzate, una quantitativa e l'altra qualitativa (per esempio performance nel test e gruppo nazionale di appartenenza); può variare tra zero, che indica nessuna associazione tra le due variabili, e uno, che indica un'associazione molto forte.

Si può notare che gli studenti con una *performance* migliore sono stati i tre brasiliani e l'egiziano, mentre quelli con una *performance* meno buona le vietnamite (con significatività 0,004 ed ETA 0,064).

Per quanto riguarda i tempi di esecuzione, i più veloci sono stati i maltesi, che hanno impiegato in media 1,33 minuti per svolgere ciascun esercizio; a seguire i serbi, che hanno impiegato 1,63 minuti in media; il più lento è stato l'egiziano che ha impiegato 8,25 minuti in media (ma ha consultato i dizionari in maniera accurata, come testimoniato dai ricercatori presenti mentre svolgeva l'esercizio), mentre i bielorusi, i brasiliani e le vietnamite hanno impiegato tutti intorno ai 3 minuti (con significatività minore di 0,001 ed ETA 0,182). La domanda che sorge spontanea è se maltesi e serbi abbiano effettivamente consultato i dizionari visti i tempi medi di esecuzione così bassi. È ben vero che si tratta di studenti – come risulta dal questionario pre-test – con molte occasioni di esposizione all'italiano e/o con molti anni di studio alle spalle, per cui le parole potevano far parte del loro lessico ricettivo.

4. Differenze di tempi e punteggi tra gli otto esercizi

Sono stati analizzati i punteggi e i tempi medi impiegati per i singoli esercizi, in modo indipendente dalla nazionalità degli studenti. La tabella 3 riassume questi dati.

Tabella 3. *Tempi e punteggi medi nei test divisi per esercizio.*

N° esercizio	Tempo medio impiegato (minuti)	Punteggio medio ottenuto
1	3,69	57,46%
2	3,77	55,45%
3	1,94	81,88%
4	4,81	73,65%
5	2,54	74,85%
6	2,22	76,13%
7	1,43	82,81%
8	0,58	57,81%
Totale	2,59	69,80%

L'esercizio svolto nel minor tempo è stato l'8 (svolto mediamente in meno di 1 minuto) subito seguito dal 7 (1 minuto e mezzo in media); questi effettivamente erano gli esercizi per i quali non era richiesto di consultare un dizionario. Considerando solo gli esercizi per i quali si poteva, volendo, consultare il dizionario, quello che è stato svolto nel minor tempo è il 3 («claustrofobia», «sericoltura», «speleologia»), svolto mediamente in quasi 2 minuti.

L'esercizio svolto nel tempo più lungo è stato invece il 4, per il quale mediamente sono serviti quasi 5 minuti (tutti questi risultati hanno significatività minore di 0,001 ed ETA 0,167). L'esercizio chiedeva di completare una breve

definizione delle parole «epatico», «ematico» e «alcolemico», forse meno conosciute e tali da indurre gli studenti a consultare il dizionario.

Gli esercizi che hanno visto una *performance* migliore sono stati il 3 e il 7 che hanno ottenuto mediamente un punteggio superiore all'80%. Gli esercizi che sono andati peggio sono l'1 e il 2 con un risultato inferiore al 60% (con significatività minore di 0,001 ed ETA 0,110). Viene spontaneo chiedersi se i primi due esercizi siano quelli andati meno bene per il fatto che la maggior parte degli studenti li ha svolti per primi, quando ancora non aveva confidenza né con il sistema di valutazione automatica, né con il dizionario online da consultare. Anche se, come illustrato nel paragrafo 5, la definizione di «misantropo» presenta delle difficoltà e l'accettazione di «del cuore» al posto di «cardiaco» avrebbe sensibilmente innalzato il punteggio ottenuto. Da notare il fatto che l'esercizio 3, nonostante sia tra quelli svolti nel minor tempo, è anche tra quelli con la *performance* più elevata: eppure «claustrofobia», «sericoltura» e «speleologia» sono parole difficili anche per gli italofoeni.

L'esercizio 8 (quello svolto nel tempo minore) ha avuto una *performance* bassa rispetto agli altri (57,81%): ci sono le ragioni linguistiche già delineate nel paragrafo 2.1, ossia l'aver ignorato le spie morfologiche della dipendenza strutturale. Forse ha pesato anche il fatto che gli studenti, ormai un po' provati dai precedenti esercizi, tendessero a rispondere velocemente, pur di finire tutte le domande. L'esercizio 4 («epatico», «ematico», «alcolemico») è invece quello svolto nel tempo mediamente più lungo, ma ha avuto una *performance* buona (73,65%); che gli studenti abbiano davvero impiegato il loro tempo a consultare il dizionario e a trovare la risposta corretta?

In generale però la media dei risultati non cambia molto in base al tempo impiegato. La tabella 4 mostra che la media dei punteggi è leggermente maggiore per chi ha impiegato tra 4 e 9 minuti (studenti bravi che forse hanno anche consultato il dizionario) e leggermente inferiore per gli incerti che hanno impiegato tra 10 e 14 minuti (con significatività minore di 0,001 ed ETA 0,134). La *performance* di quegli studenti per cui non abbiamo dati sui tempi è nettamente inferiore perché probabilmente hanno erroneamente aperto il test e non l'hanno chiuso correttamente sperando che la risposta non venisse salvata.

Tabella 4. Punteggi medi nei test divisi per tempo impiegato.

Tempo medio impiegato	Punteggio medio ottenuto	N° esercizi svolti
Meno di 1 minuto	72,68%	109
Tra 2 e 3 minuti	76,12%	73
Tra 4 e 9 minuti	77,79%	33
Tra 10 e 14 minuti	70,20%	15
Nessun dato sui tempi	40,81%	36
Totale	69,80%	266

4.1 I punteggi e i tempi evidenziano un trasferimento di competenze?

Si osserva che gli esercizi con la *performance* peggiore sono l'1 e il 2 e allo stesso tempo hanno richiesto più tempo rispetto agli altri per essere svolti (quasi 4 minuti).

Ricordiamo inoltre che la figura 1 mostra come la maggior parte degli studenti abbia svolto gli esercizi nell'ordine in cui sono dati in piattaforma. È da supporre che il motivo per cui gli esercizi 1 e 2 sono andati leggermente peggio dipenda dal fatto che sono stati svolti da quasi tutti gli studenti per primi.

Gli studenti prima di iniziare gli esercizi non avevano familiarità con il sistema di valutazione automatica o con il dizionario online da utilizzare. Svolgendo gli esercizi hanno operato un trasferimento di competenza, sia a livello digitale sia a livello di consultazione del dizionario, cioè hanno svolto gli esercizi meglio e in minor tempo proseguendo nella sperimentazione. Per verificare questa ipotesi abbiamo quindi indagato su punteggi e tempi di esecuzione dei test al variare dell'ordine con cui sono stati svolti.

Le figure 5 e 6 mostrano quanto tempo è stato impiegato per rispondere ai vari esercizi a seconda che l'esercizio fosse stato svolto per primo, per secondo, ecc. La figura 5 mostra che più si procede con lo svolgimento degli esercizi più il numero degli studenti che ha impiegato 1 minuto o meno aumenta, ovvero che gli esercizi vengono svolti più velocemente man mano che si procede a svolgerli.

La figura 6 riprende la stessa situazione della figura 5 a dati invertiti. Qui si nota che tra gli studenti che hanno impiegato tra 4 e 9 minuti le barre più alte sono quelle di chi ha svolto l'esercizio per primo o per secondo, come anche per quegli studenti che hanno impiegato tra 10 e 14 minuti. Tra gli studenti che hanno impiegato meno di un minuto, invece, le barre più alte sono quelle di chi ha svolto l'esercizio come ottavo o settimo o sesto.

La tabella 5 conferma quanto visto prima nei grafici a barre. Su 266 esercizi svolti, in media gli studenti hanno ottenuto un punteggio di 61,19% per quegli esercizi svolti per primi, di 62,06% per quello svolto per secondo, mentre dal terzo esercizio in poi la media aumenta decisamente (con significatività 0,117 ed ETA 0,43). Questi risultati sono indipendenti dall'esercizio specifico, dato che non tutti gli studenti hanno svolto gli esercizi nell'ordine proposto (cfr. Fig. 1).

Anche per quanto riguarda i tempi la nostra ipotesi è confermata in quanto per svolgere il primo e il secondo esercizio gli studenti hanno impiegato in media 4 minuti mentre dal terzo esercizio in poi i tempi medi diminuiscono (con significatività 0,004 ed ETA 0,088). Possiamo quindi concludere che probabilmente è avvenuto un trasporto di competenza tale per cui gli studenti man mano che svolgono gli esercizi imparano come funziona la piattaforma digitale, come è strutturato il dizionario online e come sono strutturati gli esercizi e tendono ad avere una *performance* migliore e a impiegare meno tempo.

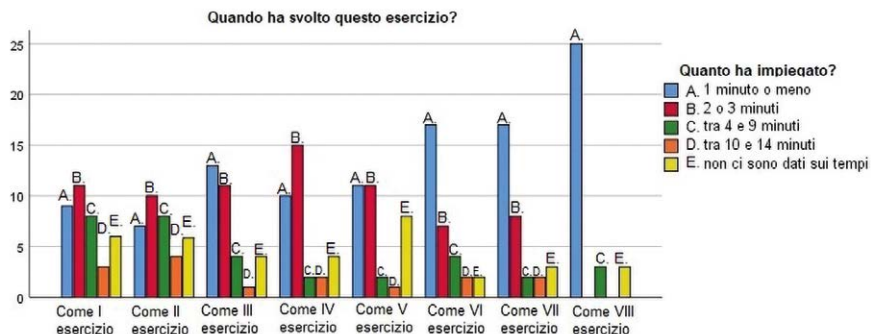


Figura 5 – Confronto tra ordine degli esercizi e tempo impiegato.

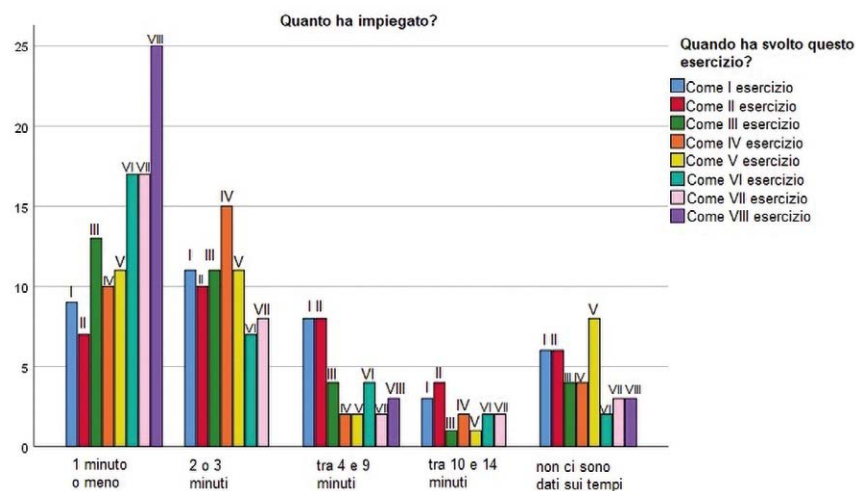


Figura 6 – Confronto tra ordine degli esercizi e tempo impiegato.

Tabella 5 – Tempi e punteggi medi nei test divisi per ordine di esecuzione.

Ordine di esecuzione	Tempo medio impiegato (minuti)	Punteggio medio ottenuto
Come I esercizio	3,81	61,19%
Come II esercizio	4,21	62,06%
Come III esercizio	2,38	74,24%
Come IV esercizio	2,59	77,42%
Come V esercizio	2,20	68,36%
Come VI esercizio	2,30	76,69%
Come VII esercizio	2,07	76,56%
Come VIII esercizio	1,00	63,45%
Totale	2,59	69,80%

5. Risposte dei non italofoeni degne di attenzione

Il campione di non italofoeni è risultato composto da studenti con parecchi anni di studio alle spalle, alcuni con permanenze in Italia, per cui le parole difficili dell'italiano per studiare non risultavano per loro così difficili.

Prevedibilmente gli studenti con lingue madri neolatine hanno riconosciuto dei *cognates*, cioè parole derivate dal latino o dal greco che hanno nelle lingue europee una forma simile. Uno degli studenti brasiliani ha svolto l'esercizio su «claustrofobia», «speleologia» e «sericoltura» in meno di un minuto; intervistato dopo il test via posta elettronica ha risposto: «Conoscevo già i loro significati: “claustrofobia”, parola identica a quella in portoghese; “speleologia”, conoscevo il video-gioco *Spelunky*, in cui si comanda un esploratore che esplora averne; “sericoltura”, così come “claustrofobia”, però molto meno sentita, identica alla parola portoghese di stesso significato». Dalla sua risposta si evince che lo studente è riuscito a rispondere correttamente sia per conoscenze pregresse, acquisite anche in modo casuale (nel caso di «speleologia»), sia per la vicinanza lessicale tra la sua madrelingua e l'italiano.

Uno degli scopi di avere esercizi in cui lo studente deve scrivere la parola è verificare la correttezza ortografica; da questo punto di vista si constata che l'apprendimento non formale della lingua porta a errori, nonostante la consultazione dei dizionari, come in un altro studente brasiliano non linguista, esposto all'italiano parlato. Nelle sue risposte ci sono scempiamenti e interferenze («**Speleologia** studio, scoperta delle grotte»; «**Ignifugo** di sostanza resistente al fuoco»). La sua risposta «**Misanthropo** che odia le uome» è un modo per sopperire alla mancanza della parola «persone», adattando il genere di «uomini» (*homens* in portoghese). Questa domanda era più difficile di altre perché la definizione del *Garzanti* in Rete¹¹ non conteneva la parola «persone».

Si è registrato il più alto numero di risposte diverse in particolare fra le studentesse vietnamite: «umanità», «società», «persone sociale», «altre persone», «vite». Alcuni slavofoni hanno confuso «misanthropo» con «misogino» e hanno risposto «donne». Bella la risposta di una maltese: «Misanthropo che odia le reunioni».

Ben 11 stranieri hanno completato «**Paleolitico** dell'età della _____» con «preistoria» seguendo la definizione del *Garzanti* in Rete «Si dice del periodo più antico della preistoria (da 2 milioni a 8500 anni fa ca), caratterizzato dall'uso di pietre scheggiate per fabbricare armi e utensili; anche, di tutto ciò che appartiene a questo periodo: *manufatto paleolitico*».

«Epatico» ha avuto la risposta «fegato» da tutti; «ematico» ha avuto la unanime risposta «sangue»; «commestibile» la risposta «mangiare» da tutti meno due: una vietnamita che ha risposto, in base alle regole derivazionali,

¹¹ Alla voce «misanthropo», si legge: «1. (psicoan.) che, chi è caratterizzato da misantropia; 2. che, chi manifesta poca socievolezza: *atteggiamenti misantropi; vivere da misantropo*; Etimologia: ← dal gr. *misánthrōpos*, comp. di *misêin*, odiare, e *ánthrōpos*, uomo».

«commestire», e una serba, che è stata originale in quasi tutte le sue risposte, e qui ha messo «stabilizzare»¹².

Non si può contestare all'egiziano, in Italia da dieci anni, che l'astronauta sia chi viaggia a bordo di navi «spaziose». Quanto alla risposta «**Astronauta** chi viaggia a bordo di navi cosmiche» della studentessa serba, riecheggia i tempi in cui agli astronauti statunitensi si opponevano i cosmonauti sovietici.

«**Paramilitare** _____ al militare» presenta una lacuna da riempire con un aggettivo – «simile» – semanticamente 'leggero'. Nonostante sia suggerito dalla definizione del *Garzanti* «che ha caratteristiche simili a quelle militari: formazioni, organizzazioni paramilitari», alcuni hanno preferito riempire con risposte più pesanti come «formazioni», «organizzazione», presi dall'esempio, o «caratteristiche». Le vietnamite e lo studente maltese che hanno riempito con «camicia» mostrano la stessa associazione di idee: peccato che «camicia al militare» in italiano non si dica.

«**Tachicardia** l'aumento di frequenza delle pulsazioni _____» ha avuto ben sette risposte «del cuore». Bisognerà in futuro decidere se ammettere anche più di una parola e inserire la risposta nel sistema di valutazione automatica. La risposta «**Tachicardia** l'aumento di frequenza delle pulsazioni cardiaci» fa pensare che «delle» è lontano per mandare il segnale che la «i» di «pulsazioni» non è maschile plurale¹³. «pulsazioni *cordiali*» è un bell'esempio delle infelici conseguenze della ricchezza derivativa dell'italiano e della specializzazione dei derivati. Infine, «pulsazioni *cardiali*» è una commistione fra «cardiaco» e «cordiale».

6. Conclusioni

In generale la media dei risultati non cambia molto in base al tempo impiegato. La tabella 4 mostra che la media dei punteggi è leggermente maggiore per chi ha impiegato tra 4 e 9 minuti e leggermente inferiore per gli incerti, che hanno impiegato tra 10 e 14 minuti (con significatività minore di 0,001 ed ETA 0,134).

Molto probabilmente è avvenuto un trasporto di competenza tale per cui gli studenti man mano che svolgono gli esercizi imparano come funziona la piattaforma digitale, come è strutturato il dizionario online e come sono strutturati gli esercizi e tendono ad avere un punteggio in miglioramento e a impiegare meno tempo.

I risultati hanno anche dimostrato l'incidenza degli anni di studio e della maturità degli allievi: posti di fronte a parole del cosiddetto «italiano accademico», cioè dell'italiano dello studio, i non italofoeni universitari sono migliori degli studenti italofoeni all'inizio della scuola secondaria di II grado.

¹² Confondendosi col successivo «edificabile», dal momento che poi ha messo «mangiare» come risposta di «**Edificabile** su cui si può _____».

¹³ Così come le «navi spaziale» potrebbe essere una risposta indotta dal considerare l'aggettivo *spazialo, spaziala, plurale spaziali, spaziale.

La prevedibile incidenza della lontananza tipologica della lingua madre e della distanza culturale va tenuta in considerazione quando si analizzano i risultati di studenti di area europea rispetto a quelli delle studentesse vietnamite, che più di altri studenti hanno consultato il *Dizionario Garzanti*.

Per quanto concerne l'intento di far conoscere agli studenti i dizionari online, riteniamo che l'esperimento abbia avuto successo: si è attirata l'attenzione degli studenti su due campi della struttura della voce lessicografica, quello dell'etimologia e quello della definizione.

Il tipo di esercizio proposto a completamento di frase, e non a scelta multipla, è più rivelatore delle conoscenze degli studenti perché implica una scrittura della parola e non solo la scelta fra opzioni date. Dalle risposte diverse da quelle previste per la valutazione automatica si sono ricavate indicazioni su possibili allargamenti delle risposte accettabili o possibili gradazioni intermedie di punteggio.

Dopo circa due mesi, si proporranno agli stessi studenti italo-foni e non italo-foni esercizi in cui si debbano usare alcune delle parole definite negli esercizi qui presentati. L'uso del dizionario in Rete sarà consentito, ma il contesto da integrare richiederà un'elaborazione maggiore, rispetto agli esercizi illustrati in questo esperimento, delle informazioni ricavabili dalla definizione lessicografica. In questo modo si spera di capire se tali parole fanno parte del lessico produttivo degli studenti o perché già le conoscevano o perché sono entrate a farne parte in seguito all'esplorazione dei dizionari monolingui italiani.

Riferimenti bibliografici

- Augustyn, P. 2013. "No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition". *International Journal of Lexicography*, 26 (3): 362-85. <<https://bit.ly/32oaCAF>> (2021-01-08).
- Barana, A., Floris, F., Marchisio, M., Marello, C., Pulvirenti, M., Rabellino, S., Sacchet, M. 2019. *Adapting STEM Automated Assessment System to Enhance Language Skills. 15th International Scientific Conference eLearning and Software Education*, Vol. 2, 403-10. Bucharest: Ion ROCEANU Editor <<https://iris.unito.it/handle/2318/1700387#YT4f744za00>> (2021-01-08).
- Della Valle, V. 2005. *Dizionari italiani. Storia, tipi, struttura*. Roma: Carocci.
- Duro, A. 1986-1997. *VOLIT (Vocabolario della lingua italiana) 1986-1997*. Diretto da A. Duro. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. <<http://www.treccani.it/vocabolario/>> (2021-01-08).
- Garzanti (online) 2013. *Dizionario di Italiano*. Novara: DeAgostini-Garzanti linguistica. <<http://www.garzantilinguistica.it/>> (2021-01-08).
- Kosem, I., Lew, R., Müller-Spitzer, C., Ribeiro Silveira, M. R., Wolfer, S. 2019. "The Image of the Monolingual Dictionaries Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary use and Culture". *International Journal of Lexicography* 1 (32): 92-114.
- Lew, R. 2013. "Online dictionary skills". In *Electronic lexicography in the 21st century: Thinking outside the paper. Proceedings of the eLex 2013 conference, 17-19 October 2013, Tallinn, Estonia*, edited by I. Kosem, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets, M. Tuulik, 16-31. Ljubljana-Tallinn: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/ Eesti Keele Instituut.

- Marazzini, C. 2010. "Lessicografia". In *Enciclopedia dell'Italiano*, a cura di R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto, P. D'Achille, vol. I: 784-8. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. <<https://bit.ly/2CdXVxM>> (2021-01-08).
- Marello, C. 2014. "Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class". In *Proceedings of the XVI EURALEX CONGRESS The User in Focus Bolzano, 15-19 luglio 2014*, edited by A. Abel, C. Vettori, N. Ralli, 63-83. Bolzano: Eurac Research Press. <<https://bit.ly/2ZCOff>> (2021-01-08).
- Marello, C., Marchisio, M. 2018. "Dizionari digitali italiani in rete. Come farli conoscere". *Quaderns d'Italia* 23: 47-62.
- Marello, C., Marchisio, M., Pulvirenti, M. 2021. "Esplorare (con) i Dizionari Digitali" e trasferire competenze di consultazione". In *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale, Atti del VI convegno della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*, a cura di S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pace. Venezia: Università Ca' Foscari, 274-288.
- Marello, C., Marchisio, M., Pulvirenti, M., Fissore, C. 2019. *Automatic Assessment To Enhance Online Dictionaries Consultation Skills. 16th International Conference On Cognition And Exploratory Learning In The Digital Age (CeldaCELD A 2019)*, 331-338. Cagliari: IADIS Press.
- Müller-Spitzer, C. (ed.) 2014. *Using Online Dictionaries*. Berlin: Walter de Gruyter (Lexicographica Series Maior 145).

Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi

Ada Valentini

1. Introduzione

Il presente contributo è dedicato alle competenze lessicali in italiano lingua seconda (L2) con particolare riferimento al ruolo che la lingua materna (L1) gioca a questo specifico livello linguistico.

Il contributo è organizzato come segue: nel paragrafo 2 si illustrano i diversi esiti in cui si manifesta l'influenza della L1 a livello di lessico, compreso il *transfer* concettuale riconducibile all'ipotesi del *Thinking for Speaking* (par. 2.1); il paragrafo 3 è dedicato al fenomeno specifico discusso nel presente contributo, ossia la lessicalizzazione degli eventi di moto, mettendolo in relazione con l'ipotesi del *Thinking for Speaking*; nel paragrafo 4 si presentano e si discutono i relativi dati in italiano L2 e, infine, nel paragrafo 5 si traggono alcune conclusioni.

2. L'influenza interlinguistica a livello lessicale

L'influenza che la L1 può esercitare sul processo di acquisizione di una L2 rientra nel più generale fenomeno della «influenza interlinguistica»¹. Con

¹ Il termine *crosslinguistic influence*, introdotto da Kellerman, Sharwood Smith (1986), è stato poi adottato da Jarvis, Pavlenko (2008) nella loro esaustiva monografia sull'argomento. In riferimento alla terminologia è opportuno anche precisare che è diffuso riservare il termine *transfer* al trasferimento diretto di un tratto/proprietà grammaticale da una lingua a un'altra; qui ci atteniamo all'uso più allargato di *transfer*, sulla scia di Jarvis, Pavlenko (2008).

quest'ultimo termine si intende l'influenza che la conoscenza di una lingua fonte esercita sulla conoscenza o uso di un'altra lingua, detta lingua destinataria (Jarvis, Pavlenko 2008, 1). Nel caso che qui interessa la lingua fonte è appunto la L1 e la lingua destinataria è la L2, ma questa direzionalità non esaurisce la gamma di casi in cui il fenomeno può verificarsi. È anche possibile che vi sia influenza secondo la direzione inversa, ossia dalla L2 verso la L1, e da un punto di vista teorico questa circostanza è molto rilevante: infatti, poiché la L1 è per definizione conosciuta, il fatto mostra che all'origine dell'influenza interlinguistica non vi è necessariamente la non conoscenza della lingua destinataria².

Nei primi studi sull'influenza interlinguistica (d'ora in avanti, per brevità, interferenza o *transfer*) il lessico è stato ritenuto uno dei livelli linguistici più soggetto all'influenza della L1, subito dopo quello fonetico-fonologico. Tuttavia, ben presto si riconosce che qualsiasi livello linguistico è passibile di interferenza e che dietro alla presunta maggiore o minore permeabilità al *transfer* di specifici livelli di analisi vi è solo una maggiore o minore visibilità³ dell'esito dell'interferenza.

Per quanto riguarda il lessico sono almeno tre i tipi di interferenza che si possono riscontrare nell'acquisizione di una L2: il primo caso è quello del *transfer* lessicale (o formale), che si verifica tipicamente coi cosiddetti «falsi amici», quelle coppie di parole, appartenenti l'una alla L1 e l'altra alla L2, formalmente molto simili, ma con significati diversi. Un esempio è l'uso, nell'italiano L2 di anglofoni, delle parole «attitudine» e «camera» con il significato, rispettivamente, di «atteggiamento» e «macchina fotografica» sulla base dell'inglese *attitude* e *camera*. Un altro esempio, dall'ambito, focalizzato in questo contributo, dei verbi che lessicalizzano il moto, è riportato in (1):

- (1) VFRA03 questo animale che: *parte*: che ## poi galoppa # fino: # fino a un # a un piccolo lago⁴.

Qui l'apprendente francofona usa «*parte*» con il significato che ha il francese *partir*, grosso modo «andarsene», senza cioè intendere un allontanamento per un lungo periodo o a una certa distanza come, invece, il verbo italiano «*partire*» (cfr. anche Bernini 2008). Di norma questo tipo di *transfer* è presente

² Ovviamente, l'influenza interlinguistica è solo uno dei vari fattori che incidono sul processo generale di acquisizione di una L2, comprese le competenze lessicali. Il fatto che ci si concentri su tale fattore non significa che si neghi il ruolo di altre variabili almeno altrettanto rilevanti; tuttavia, nell'economia del contributo, si deve rinviare per riflessioni su questi vari fattori ad altri lavori (cfr. Andorno, Valentini, Grassi 2017 o, sul lessico, Nation 2001).

³ O, in altre parole, vi è interferenza manifesta oppure coperta (Ringbom 1987).

⁴ La trascrizione delle produzioni linguistiche degli apprendenti è stata fatta originariamente secondo le convenzioni di CHILDES. Qui essa è stata semplificata a beneficio dell'immediatezza della lettura. Il segno di cancelletto (#) indica pausa, più o meno lunga. La sigla che precede gli esempi è composta da una prima lettera (V o S) in grassetto che indica il tipo di lingua materna dell'apprendente (cfr. il par. 3); le tre lettere successive indicano la L1 e infine le ultime due cifre sono identificative dell'apprendente.

quando le due lingue in contatto sono (percepite dall'apprendente come) affini (p. es. francese o spagnolo e italiano).

Il secondo tipo di *transfer* relativo al lessico è quello semantico, che, a differenza di quello lessicale, non è favorito dall'affinità tra lingue in gioco e coinvolge come lingua fonte soprattutto la L1 o, comunque, una lingua molto ben padroneggiata: si ha questo tipo di *transfer* quando

- si usa una parola della lingua *target* con un significato che dipende da quelli che una parola della L1 veicola;
- si usa una parola composta con materiale della lingua *target* sulla base di un calco di una parola della L1.

Come esempio del primo sottotipo si può osservare l'uso del verbo «cercare» riportato in (2), da una narrazione scritta di uno studente sinofono:

(2) il cane *ha cercato* un alveare («il cane ha trovato un alveare»)⁵.

L'uso di «cercare» nel senso di «trovare», frequentemente attestato in apprendenti sinofoni di italiano L2, è verosimilmente dovuto al fatto che in cinese il predicato *zhǎodào* «trovare» è formato da *zhǎo* «cercare» seguito dal predicato *dào* «arrivare» che aggiunge al primo un valore risultativo.

Un esempio del secondo sottotipo, attestato sempre nell'italiano L2 di sinofoni, è rappresentato dall'unità lessicale «piccola scuola» con il significato di «scuola primaria» su calco di *xiǎoxué*, formata da *xiǎo* («piccolo») e *xué* («scuola»), cioè un ordine di scuola per bambini piccoli (Valentini 2005).

Infine, il terzo tipo di *transfer* riscontrabile in ambito lessicale – ed è quello più pertinente qui – è quello concettuale; esso dipende dalla diversa categorizzazione nelle diverse lingue della stessa realtà extralinguistica. Si pensi per esempio ai contenitori monodose per liquidi, di carta o di plastica, tipicamente distribuiti, insieme agli hamburger, nei *fast food*; in italiano tale contenitore è denominato «bicchiere (di carta)», appartiene cioè alla classe dei bicchieri in base alla sua forma (il fatto di essere senza manico) e indipendentemente dal materiale. Al contrario, quello stesso oggetto della realtà extralinguistica per un anglofono appartiene alla classe delle tazze, nonostante l'assenza di manico, perché è il materiale di cui è fatto (carta o plastica), e non la sua forma, a guidarne la categorizzazione. È quindi denominato (*paper/plastic cup*). In altre parole, non essendo in vetro, rientra nei tipi di bicchieri, bensì nei tipi di tazze. La richiesta in italiano L2 di *una tazza di acqua tonica* da parte di un anglofono si configura dunque come un caso di *transfer* concettuale.

Il *transfer* concettuale può manifestarsi anche come mancata attenzione verso distinzioni obbligatoriamente o preferenzialmente codificate nella lingua *target*, ma non nella L1 o, viceversa, come attenzione eccessiva verso distinzioni/componenti del significato obbligatoriamente/preferenzialmente codificate nella L1, ma non nella lingua *target*. Quest'ultimo caso conduce all'ipotesi del

⁵ L'esempio proviene da dati raccolti da Maggioni (2014).

Thinking for Speaking (d'ora in poi *TforS*) illustrata più in dettaglio nel prossimo paragrafo (cfr. par. 2.1).

2.1 II *Thinking for Speaking*

I bambini sin dalla nascita sono in grado di cogliere grazie al loro sistema percettivo un'enorme varietà di differenze della realtà circostante; nel processo dello sviluppo cognitivo le loro capacità percettive e cognitive interagiscono costantemente con distinzioni e categorie codificate nelle lingue che stanno imparando. Attraverso tale processo i bambini mantengono o sviluppano una sensibilità per distinzioni *language-specific* e, contemporaneamente, viene invece inibita la loro sensibilità per distinzioni non rilevanti nel particolare sistema linguistico che vanno imparando.

Per esempio, per quanto riguarda il movimento di oggetti che vengono spostati (movimento transitivo), bambini inglesi e coreani all'età di soli 17-20 mesi sono già 'sintonizzati' sui tipi di distinzioni che le rispettive lingue codificano: i bambini inglesi cominciano a differenziare la codifica linguistica di movimenti di oggetti secondo la traiettoria «verso l'interno di un contenitore»⁶ – inglese (*put*) *in* – contrapposta alla traiettoria «a contatto con una superficie» – inglese (*put*) *on* – (per esprimere un'idea come «mettere i giocattoli nella valigia» contrapposta all'idea di «mettere i giocattoli sul tavolo»); i bambini coreani, invece, iniziano a esprimere linguisticamente la differenziazione tra tipi di movimento di oggetti in base a un differente parametro, ossia se l'oggetto tridimensionale che viene spostato aderisce o no alla sua nuova sede di alloggiamento (p. es. «mettere il cappuccio sulla penna» – coreano *kkita*, che esprime anche l'idea di aderenza al contenitore – rispetto a «mettere i giocattoli nella valigia» – coreano *nehta*, senza aderenza; Bowerman, Choi 2003, 395-7).

Secondo l'ipotesi del *TforS*, elaborata da Slobin (1996, 2004), la lingua orienta l'attività cognitiva che si mette in moto specificamente in funzione della produzione linguistica (quindi, non la cognizione *tout court*); in altre parole, la fase di concettualizzazione ancora preverbale attivata ai fini della produzione di messaggi linguistici, ossia quella fase in cui si segmentano, si selezionano e si organizzano gerarchicamente le informazioni da trasmettere, è influenzata da ciò a cui si è abituati a prestare attenzione ai fini della codifica linguistica (in L1).

Per quanto riguarda l'acquisizione di L2, l'ipotesi di Slobin è che tale sistema cognitivo-linguistico sviluppato nelle prime fasi dell'acquisizione della propria L1 e continuamente rinsaldato dal suo uso lasci un'impronta quasi indelebile, attiva anche quando si parla una L2 che non condivide la stessa predilezione per le categorie preferite nella L1.

Tra i numerosi studi che hanno confermato l'ipotesi di Slobin meritano una menzione soprattutto quelli su apprendenti molto avanzati di L2 (cfr. Carroll

⁶ «Contenitore» è da intendersi in senso lato: per esempio un *puzzle* (contenitore) in cui inserire una tessera mancante (oggetto).

et al. 2000; Carroll, Lambert 2006), poiché queste ricerche hanno messo in luce la persistenza del *TforS* legato alla L1. Esse riguardano diversi domini concettuali, come spazio, tempo, entità ed eventi⁷ e tra questi figurano anche gli eventi di moto.

3. Eventi di moto: tipologia di lessicalizzazione e *Thinking for Speaking*

Gli eventi di moto sono uno dei domini più indagati nella prospettiva del *TforS* e ciò è avvenuto sulla scia degli studi di tipologia lessicale inaugurati da Talmy (1985, 1991).

Talmy elabora una tipologia bipartita che distingue le lingue in base a come queste lessicalizzano le componenti di un evento di moto, che sono, oltre al *Moto* stesso, la *Figura*, o entità che si sposta; lo *Sfondo*, ossia lo spazio rispetto al quale la Figura si muove; il *Percorso*, cioè la traiettoria lungo la quale l'entità si sposta; infine, la *Maniera* o modo in cui avviene il movimento (p. es. «correndo», «volando», «zoppicando» ecc.). Nell'esempio (3) che segue

(3) *Arturo è entrato*_{Percorso} *nella stanza strisciando*_{Maniera}.

«Arturo» è la Figura, «entrare» esprime sia il Moto sia il Percorso, ossia l'idea di andare «dentro», di muoversi nella direzione «interna» a uno spazio delimitato, la «stanza» rappresenta lo Sfondo e «strisciando» esprime la Maniera del moto, ossia lo spostamento con il corpo aderente a una superficie.

Talmy osserva che vi sono lingue, come italiano o francese, che prediligono l'espressione del Percorso nella radice del verbo, riservando l'eventuale codificazione della Maniera ad altri costituenti (nell'esempio 3 la subordinata «strisciando»). Altre lingue, come inglese, russo o tedesco, tendono invece a codificare nella radice del verbo la componente della Maniera, riservando l'espressione del Percorso ad altri costituenti, detti «satelliti»⁸, come nell'esempio (4): qui la radice *float* esprime, oltre al Moto, il significato «in immersione almeno parziale in un liquido» ed è il satellite *out* a codificare il Percorso da uno spazio delimitato verso l'esterno:

(4) *The bottle floated*_{Maniera} *out*_{Percorso}.

Il primo tipo di lingue è detto «a cornice verbale» (o «lingua-V»), mentre il secondo tipo è detto «a satellite» (o «lingua-S»).

Da una prospettiva del *TforS* i parlanti di lingue-S, quando verbalizzano un evento di moto, tenderebbero a dedicare particolare attenzione alla componen-

⁷ La linguista più attiva in Italia in questo quadro teorico è stata la compianta M. Chini, della quale si menziona qui almeno Chini 2009.

⁸ Il satellite è un costituente di varia natura grammaticale: può essere un avverbio (come l'inglese *out*) o un affisso verbale (come il prefisso tedesco *hinaus-*). Sia la tipologia bipartita di Talmy, sia la nozione di satellite sono state ampiamente criticate, ma non è possibile qui entrare nei dettagli; si rinvia a Beavers et al. 2010 e, per l'italiano, a Spreafico 2009 per un'articolata e profonda rivisitazione della tipologia di Talmy.

te della Maniera. Ciò si correla alla ricchezza lessicale di tali lingue in quanto a verbi di Maniera: in effetti, a fronte di verbi inglesi come *amble* («procedere lentamente»), *jog* («correre per allenarsi o ad un ritmo lento e regolare») o ancora *waltz* («ballare a tempo di valzer») e via di seguito (Beavers *et al.* 2010, 368) risulta difficile trovare in italiano, lingua-V, lemmi corrispondenti che esprimano in modo altrettanto ‘compatto’, sintetico, la Maniera.

L’ipotesi che viene formulata riguardo all’acquisizione di una L2 è che i modelli prediletti nella L1 nell’ambito della verbalizzazione degli eventi di moto esercitino un’influenza, positiva o negativa, durante la produzione in L2. Quindi, nel caso qui indagato, i parlanti di lingua-V si avvicineranno maggiormente alle produzioni degli italofoeni nativi, (influenza positiva) mentre i parlanti di lingua-S più facilmente se ne allontaneranno (influenza negativa).

Al proposito è utile però precisare subito che l’italiano non è una lingua che aderisce perfettamente al tipo delle lingue-V⁹; essa, infatti, pur privilegiando l’espressione del Percorso nella radice verbale, presenta anche costruzioni a satellite¹⁰, particolarmente diffuse nelle varietà settentrionali dell’italiano (e nei dialetti), ma non assenti in varietà meridionali (cfr. Amenta 2008). Si osservino gli esempi seguenti, raccolti da chi scrive e prodotti da italofoeni nativi impegnati nello stesso compito comunicativo, la narrazione di una storia illustrata, alla cui realizzazione sono stati chiamati anche gli apprendenti di italiano L2:

(5) il cane *salta giù* dalla finestra.

(6) dopo *escono fuori* tutte le api.

In (5) il parlante affianca al verbo «saltare», che codifica la Maniera – più precisamente, lo slancio –, il satellite «giù» che esprime il Percorso, ossia la direzione discendente. In (6), invece, la parlante impiega un verbo di Percorso, «uscire», che esprime il moto dall’interno verso l’esterno, seguito dal satellite «fuori», avverbio che ribadisce la direzione del movimento; si tratta quindi di una realizzazione pleonastica della componente del Percorso. In precedenti analisi dedicate all’italiano di nativi (Spreafico 2009), risulta che la presenza di satelliti, benché non costante, rappresenta comunque una strategia quantitativamente apprezzabile; si aggiunge che è ragionevole supporre che lo sia ancora più nella varietà di italiano settentrionale cui buona parte degli apprendenti qui indagati è esposta.

Tenendo conto di questa precisazione sulla collocazione dell’italiano nel quadro tipologico, è opportuno verificare anche se l’ambiguità dei dati dell’*in-*

⁹ In realtà, tipi linguistici ‘puri’ non sono molto diffusi (Beavers *et al.* 2010); la tipologia bipartita di Talmy ha ricevuto critiche accese proprio perché spesso all’interno di uno stesso, singolo sistema linguistico sono attestate strategie tipiche sia delle lingue-V sia delle lingue-S. La variazione è ancora maggiore all’interno di un gruppo linguistico: per esempio nel gruppo romanzo, se il francese può essere considerato un caso emblematico di lingua-V, lo stesso non si può dire appunto dell’italiano (cfr. sul tema anche Anastasio 2018).

¹⁰ Si tratta dei cosiddetti «verbi sintagmatici». Cfr. tra i primi, Simone 1997, ma si rinvia a Spreafico 2009 per una bibliografia più ampia.

put nell'italiano nativo gioca un ruolo sulla varietà di apprendimento¹¹ dei soggetti qui indagati.

Per verificare tali ipotesi sono stati raccolti e analizzati dati secondo la metodologia descritta nel paragrafo che segue.

4. Eventi di moto in italiano L2

4.1 Gli apprendenti e i dati raccolti

I dati analizzati sono tratti da narrazioni orali prodotte da 54 apprendenti di italiano L2; i testi sono stati elicitati tramite una storia per bambini solo illustrata, la *Frog Story* (Mayer 1969), molto utilizzata negli studi sul fenomeno indagato; la storia narra le avventure di un bambino e del suo cane alla ricerca di una rana sfuggita al ragazzo.

Gli apprendenti parlano nove L1 diverse: 13 soggetti hanno lingue materne che – come l'italiano – sono lingue-V, ossia francese, spagnolo, portoghese, arabo (nelle varietà marocchina e tunisina) e albanese; i rimanenti 41 apprendenti hanno come L1 lingue-S, ossia inglese, nederlandese, russo e tedesco. Purtroppo non è stato possibile raccogliere un egual numero di narrazioni prodotte da parlanti nativi dei due tipi linguistici, ma si è deciso di analizzare tutti i dati disponibili, privilegiando la quantità¹² anziché la loro equa distribuzione. Globalmente, le verbalizzazioni di eventi di moto intransitivi¹³ esaminate sono state 527.

L'analisi che segue, coerentemente con il tema generale del convegno, si focalizza sulle scelte lessicali di verbi di moto degli apprendenti.

4.2 Le scelte lessicali

Il primo dato quantitativo su cui ci si sofferma riguarda i lemmi verbali indicanti il moto selezionati complessivamente dagli apprendenti. Apparentemente, non viene privilegiato nessuno dei due tipi di radici verbali: si trovano, infatti, quindici lemmi che lessicalizzano, oltre al Moto, la componente del Percorso (per es. «andare», «arrivare», «dirigersi», «girarsi», «partire», «(ri)tornare», «salire», «scendere» e «venire») e altrettanti che invece lessicalizzano, oltre al Moto, la componente della Maniera (per es. «**arrampicarsi**», «buttarsi», «**cadere**», «correre», «galoppare», «nuotare», «passeggiare», «scivolare», «**(s)fuggire**» e «volare»). Questo primo risultato non avvalorerebbe quindi l'ipotesi del *TforS*. Si noti che nell'elenco i verbi in grassetto rappresentano radici verbali ibride; si tratta cioè di verbi che, benché sostanzialmente di Maniera,

¹¹ «Varietà di apprendimento» corrisponde grossomodo a «interlingua», ma è qui preferito a quest'ultimo (cfr. Andorno, Valentini, Grassi 2017).

¹² Per maggiori dettagli sugli apprendenti, in particolare sulle differenti condizioni di apprendimento dell'italiano, si rinvia a Valentini 2008. Il diverso livello di competenza dei soggetti indagati non rientra tra le variabili prese in considerazione qui.

¹³ Ossia quelli in cui la Figura si sposta da sola.

lessicalizzano anche la componente del Percorso: per esempio «arrampicarsi», oltre a indicare l'uso di mani e piedi (quindi la Maniera), lessicalizza anche il Percorso, in particolare il movimento in verticale e verso l'alto.

Tuttavia, se si confrontano i dati delle varietà di apprendimento con quelli di 10 italofoeni nativi impegnati nello stesso compito, ossia narrazioni orali della *Frog Story*¹⁴, si osserva che le scelte lessicali degli apprendenti si discostano, ancorché leggermente, da quelle native: i nativi, infatti, privilegiano, benché di poco, i verbi di Percorso (il 59% del totale) rispetto a quelli di Maniera (il 41% rimanente), come, del resto, ci si attende che succeda in una lingua-V.

Il confronto coi dati dei nativi acquista rilevanza ancora maggiore se le produzioni in italiano L2 vengono osservate separatamente per i due gruppi di parlanti di lingue-V e di lingue-S. Per realizzare tale confronto, per ciascun apprendente è stato calcolato il numero di tipi lessicali di verbi di Percorso e di verbi di Maniera presenti nella sua narrazione. In seguito, i tipi lessicali dei singoli apprendenti sono stati sommati per ciascuno dei due gruppi di soggetti suddivisi in base alla tipologia della L1, come appare nella tabella 1.

Tabella 1 – Verbi di Percorso e di Maniera negli apprendenti suddivisi in base alla tipologia della L1.

	Tipo di L1			
	lingua-V n° 13 apprendenti		lingua-S n° 41 apprendenti	
Tipo di radice verbale	n° assoluto	%	n° assoluto	%
Verbo di Percorso	47	60	95	50
Verbo di Maniera	31	40	94	50
Totale	78	100	189	100

Ora il ruolo della L1 è più manifesto: i parlanti di lingue-V preferiscono, benché moderatamente, i verbi di Percorso (60% dei casi) e lo fanno nella stessa misura degli italofoeni nativi citati sopra, mentre i parlanti di lingue-S non prediligono alcun tipo di radice. In altre parole, i parlanti di lingue-V aderiscono perfettamente alla norma dei nativi, mentre i parlanti di lingue-S se ne distanziano lievemente.

Si confrontino per esempio le descrizioni seguenti, sollecitate dalle immagini della *Frog Story*¹⁵, prodotte rispettivamente da parlanti di lingue-V e di lingue-S:

- (7) VFRA03 dal buco *esce* un animale;
- VFRA01 dopo un ufo [= gufo, NdA] *arriva*

¹⁴ Si tratta di dati raccolti e analizzati da Spreafico (2009).

¹⁵ Le immagini in questione mostrano l'improvvisa comparsa di un gufo che esce dal buco di un albero e vola via.

- (8) STED16 e il ragazzo è caduto sulla terra dell'albero perché
c'era un gufo nel buco dell'albero
e il gufo *vola* fuori dell'albero

In (7) due apprendenti di L1 francese, lingua-V, descrivono solo la prima delle due immagini, impiegando i verbi di Percorso «uscire» e «arrivare», laddove in (8) l'apprendente tedesco (lingua-S) sceglie di verbalizzare con un verbo di moto unicamente quanto accade nella seconda immagine, selezionando quindi il verbo di Maniera «volare».

Inoltre, ancora da un punto di vista quantitativo, se si computano le repliche dei verbi di Percorso o di Maniera nei due gruppi di apprendenti, emerge di nuovo una lieve preferenza per i verbi di Percorso presso i parlanti di lingue-V (il 56% di tutti i loro verbi di moto) rispetto a quanto fanno i parlanti delle lingue-S nelle cui produzioni tali verbi rappresentano il 50%.

L'esempio che segue, prodotto da un'apprendente di L1 inglese (lingua-S), è emblematico: l'intera narrazione, qui abbreviata e trascritta in modo assai semplificato, presenta pochi verbi di Maniera (riportati tutti in 9) e nessun verbo di Percorso:

- (9) SENG01
c'è un piccolo gazzo [= ragazzo, NdA] con il suo cane
hanno un piccolo animali
e la notte poi quando il gazzo dome il piccolo animale *sfugae no sfug/* ahm
non posso spiegare ahm *scappare* sì? ahm
ne la mattina quando il ragazzo si alza lui trova che il piccolo animale non
è qui [...]
e quando il cane: il gazzo sono alla finestra il cane ah:m *tom/ tombere?*
no è francese ah
oh lui è *caduta* sulla tera e il vaso è: rotto
poi sono nel bosco cercando per il animali [...]
poi ahm il gazzo e il cane sono in una fiume e il gazzo sente una cosa e lui
cerca indietro di un alba [= albero, NdA] e lui trova i piccoli animali che
sta cecando e una familia di questi animali
e lui prende uno di questi animali e dice ciao!

Nell'esempio si noti la presenza dei tre verbi di Maniera «sfuggire», «scappare» e «cadere», l'assenza di verbi di Percorso e, forse in loro sostituzione, tre occorrenze del verbo *essere* con altrettanti sintagmi preposizionali¹⁶ che esprimono la locazione in cui le Figure si vengono a trovare in seguito al movimento.

Prima di passare a osservazioni qualitative sui dati, si osserva che i due lemmi «cadere» e «andare» coprono da soli più del 51% delle 527 occorrenze complessive: «cadere», con le sue 141 repliche, è presente nel 91% degli apprendenti (49 su 54) e «andare», con 128 occorrenze, compare in 44 soggetti. L'ampia diffu-

¹⁶ Cfr. nell'esempio i casi sottolineati.

sione di «cadere» è giustificata, oltre che dalla sua appartenenza al vocabolario di base, dal fatto che nella storia l'azione di cadere è rappresentata ben quattro volte. Riguardo alla presenza di «andare», invece, è interessante notare che la sua frequenza diminuisce all'aumentare del livello di competenza degli apprendenti; in quelli più avanzati il verbo, che esprime genericamente il Moto¹⁷, lascia il posto a radici verbali dal significato più specifico. Il dato suggerisce l'incidenza di vari fattori determinanti sullo sviluppo iniziale delle competenze lessicali, a cui qui si fa solo cenno: nello specifico, la presumibile alta frequenza di «andare» nell'*input* e la genericità del significato, e quindi la sua usabilità in un'ampia gamma di contesti, ne favoriscono la comparsa precoce e l'uso frequente.

Oltre alle osservazioni quantitative appena presentate, vi è un ulteriore interessante indizio di tipo qualitativo che, nuovamente, pare corroborare l'ipotesi del *TforS*.

Esso riguarda gli inventari lessicali così come emergono dalle produzioni dei due gruppi di apprendenti¹⁸: dal confronto di tali inventari risulta che nelle narrazioni dei parlanti di lingue-S – si ricordi che si tratta di ben 41 informanti ed è ragionevole supporre che, all'aumentare del numero di parlanti, aumenti l'ampiezza dell'inventario¹⁹ – sono assenti sette radici verbali, e cioè quattro verbi di Percorso («avvicinarsi», «dirigersi», «girarsi» e «infilarsi») e tre verbi di Maniera («galoppare», «buttarsi» e «precipitare»). Invece, l'inventario lessicale dei parlanti di lingue-V pare essere più ricco: benché qui si disponga solo di tredici narrazioni (a fronte di più del triplo del gruppo precedente), il numero di radici verbali assenti rispetto all'inventario dell'altro gruppo è di soli sei lemmi; per di più, per cinque di questi si tratta proprio di verbi di Maniera, ossia «arrampicarsi», «passeggiare», «scivolare», «viaggiare» e persino «volare», che – secondo l'ipotesi del *TforS* – non sono favoriti nelle lingue-S (al contrario, l'unico verbo di Percorso assente è «seguire»). Si noti che l'assenza di «volare» è un fatto notevole, sia perché si tratta di un lemma appartenente al vocabolario di base²⁰ sia perché nella storia illustrata l'azione di volare è rilevante, essendovi rappresentata due volte.

Un'altra osservazione qualitativa riguarda le realizzazioni di verbi di moto in lingua straniera (la L1 o un'altra L2)²¹: queste sono per la maggior parte relati-

¹⁷ «Andare» veicola anche la componente della deissi, opponendosi a «venire»; nelle narrazioni, tuttavia, tale componente non è rilevante.

¹⁸ Ovviamente, non si sta affermando qui che le narrazioni esaminate illustrino l'intero repertorio lessicale di ciascun apprendente, repertorio del quale non è stato possibile indagare l'estensione. Tuttavia, le osservazioni che seguono manifestano preferenze di lessicalizzazione nello spirito dell'ipotesi del *TforS*.

¹⁹ In effetti, sui trenta tipi lessicali registrati complessivamente, la metà circa è attestata esclusivamente in uno o due parlanti.

²⁰ Inoltre, secondo Beavers *et al.* (2010) tutte le lingue presentano un verbo di Maniera che corrisponda a «volare».

²¹ Si tratta di poco più di una ventina di casi prodotti prevalentemente come richieste di aiuto, soprattutto da apprendenti non residenti in Italia, per colmare lacune lessicali.

ve a verbi di Maniera e si ritiene che ciò indichi la loro meno immediata disponibilità nel repertorio lessicale italiano dell'apprendente. All'origine di questo dato sta presumibilmente la loro minore frequenza nella lingua *target*. In (10) che segue ne sono riportati alcuni esempi:

- (10) STED09 il bambino ?**klettern**?
 INT si arrampica
 STED09 si arrampica [...]
 poi il bambino ah ?*was heißt nochmal *klettern**?
 INT si arrampica

VLUS02 Scino *treppa*:@n il ar [//] il albero.

SENG01 il cane ehm *tom/ tomber*? no è francese ah
 oh lui cad/ è caduta ahm sula tera

VFRA02 li api sono: ### sono ### eh sono: ## *volées@s* [=! sottovoce]?
 sono andati [IBR1, francese]

Infine, un'ultima osservazione relativa alla presenza di satelliti in italiano L2: costruzioni coi satelliti come quelle riportate sopra in (5) e (6) sono state riscontrate con più frequenza nei parlanti di lingue-S rispetto ai parlanti di lingue-V, come ci si attende secondo l'ipotesi del *TforS*. Il fenomeno è esemplificato in (11) che segue:

- (11) VALB02 a un certo punto il alveare cade giù e le api: eh si
 mettono a/ *escono* tutti *fuori*
 SRUS08 e questa rana è *uscita fuori* dal barattolo.

Qui, gli apprendenti impiegano in entrambi i casi il verbo di Percorso «uscire», che esprime la direzione «verso l'esterno di uno spazio circoscritto» – rispettivamente, l'alveare e il barattolo –, seguito dal satellite «fuori» che ribadisce, in modo ridondante, la traiettoria. Per quanto riguarda i verbi di Percorso il fenomeno presenta numeri assoluti bassi (6 entrate lessicali negli apprendenti di lingue-V contro le 24 entrate lessicali nei soggetti di lingue-S) che confermano però, ancora una volta – data la disparità delle occorrenze nei due gruppi di apprendenti –, la sottile influenza della L1. Inoltre, va detto che queste realizzazioni con satellite si riscontrano maggiormente nei soggetti residenti in Italia rispetto a coloro che risiedono nei rispettivi paesi d'origine. Il dato, ovviamente, conferma il ruolo dell'*input*, che, insieme all'influenza interlinguistica, concorre alla formazione delle varietà di apprendimento.

Nel prossimo paragrafo si riassumono i risultati generali e si traggono alcune conclusioni.

5. Conclusioni

In conclusione, si può osservare che globalmente gli apprendenti impiegano sia verbi di Percorso sia di Maniera e tutti aderiscono al tipo generale dell'italia-

no lingua *target*, preferendo lessicalizzazioni sintetiche del Percorso nelle radici verbali, anziché nei satelliti.

Tuttavia, le loro scelte sono sottilmente influenzate dalla L1, in accordo con l'ipotesi del *TforS*. Infatti, se i parlanti delle lingue-V aderiscono perfettamente al modello degli italofoeni nativi, i parlanti delle lingue-S tradiscono invece una lieve preferenza per strategie di lessicalizzazione proprie della loro L1: questo si manifesta, nelle narrazioni in italiano L2, in una maggiore presenza proporzionale di tipi lessicali di verbi di Maniera, in una maggiore presenza di repliche di verbi di Maniera e in una minore varietà del loro inventario lessicale.

Infine, solo presso i parlanti più esposti a input colloquiale emergono anche strutture con verbi di Percorso (e di Maniera) accompagnati da satelliti, mostrando così piena adesione ai dati dell'*input*; anche questa struttura emerge con un lieve vantaggio negli apprendenti con lingue-S.

Da un punto di vista della didattica dell'italiano L2 il quadro complessivo che si ricava dal presente lavoro suggerisce che questo specifico settore del lessico meriterebbe attenzione. Infatti, benché il movimento nello spazio sia una componente fondamentale della cognizione umana, attività dedicate allo sviluppo lessicale che tengano conto del modello adottato in questo lavoro sembrano essere scarsamente presenti nella prassi didattica; eppure, vi sono codifiche preferenziali differenti in lingue tipologicamente diverse, che – se non colte, ossia oggetto di *noticing*, e poi adottate – concorrono a rivestire le varietà di apprendimento, anche le più avanzate, di una sottile patina di *non-nativeness*.

Poiché l'impiego di strutture preferite nella L1, ma diverse da quelle predilette nella lingua *target*, non sfocia in 'errori', difficilmente l'apprendente acquisirà autonomamente consapevolezza del divario tra la lingua *target* e il suo *output*; quindi in questo ambito specifico si auspica un intervento pianificato del docente che proponga sia attività miranti a sviluppare la consapevolezza delle differenze sia attività comunicative che coinvolgano l'apprendente in esperienze pratiche con le distinzioni concettuali favorite nella lingua *target*.

A livello più generale, i risultati del presente lavoro confermano che imparare il lessico di una nuova lingua non significa semplicemente acquisire il significato delle sue parole, e nemmeno solo stabilire nuove connessioni tra forme e funzioni. Imparare il lessico di una nuova lingua può implicare anche la ristrutturazione del sistema linguistico-concettuale che si attiva ai fini della produzione linguistica: qui la sfida che il docente di L2 è chiamato ad affrontare si manifesta in tutta la sua complessità e onerosità.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, L. 2008. "Esistono verbi sintagmatici nel dialetto e nell'italiano regionale di Sicilia?" In *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettiva di ricerca*, a cura di M. Chini, 159-74. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anastasio, S. 2018. "L'expression de la référence à l'espace en italien et en français L2. Une étude comparative". PhD diss., Université de Paris VIII e Università Federico II di Napoli.

- Andorno, C., Valentini, A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Beavers, J., Levin, B., Tham, S. W. 2010. "The Typology of Motion Expressions Revisited". *Journal of Linguistics* 46: 331-77.
- Bernini, G. 2008. "Verbi di moto: direzione e percorso nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2". In *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue*, a cura di G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini, 161-77. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bowerman, M., Choi, S. 2003. "Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition". In *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*, edited by D. Gentner, S. Goldin-Meadow, 387-427. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology Press.
- Carroll, M., Lambert, M. 2006. "Reorganizing Principles of Information Structure in Advanced L2s". In *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*, edited by H. Byrnes, H. Weger-Guntharp, A. Sprang, 54-73. Washington DC: Georgetown University Press.
- Carroll, M., Murcia-Serra, J., Watorek, M., Bendiscioli, A. 2000. "The Relevance of Information Organization to Second Language Acquisition Studies: The Descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 441-66.
- Chini, M. 2009. "Acquiring the Grammar of Topicality in L2 Italian: A Comparative Approach". In *Information Structure and its Interfaces*, edited by L. Mereu, 351-86. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York-London: Routledge.
- Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (edited by) 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Maggioni, M. P. 2014. "Italiano L2 di sinofoni: variazione diamesica nella morfologia verbale", prova finale non pubblicata. Università di Bergamo.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Puffin Books.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Simone, R. 1997. "Esistono verbi sintagmatici in italiano?". In *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, a cura di T. De Mauro, V. Lo Cascio, 155-70. Roma: Bulzoni.
- Slobin, D. I. 1996. "From "Language and Thought" to "Thinking for Speaking"". In *Rethinking Linguistic Relativity*, edited by J. J. Gumperz, S. C. Levinson, 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. 2004. "The Many Way to Search for a Frog". In *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, edited by S. Strömquist, L. Verhoeven, Vol. 2., 219-57. Mahwah (NJ): LEA.
- Spreafico, L. 2009. *Problemi di tipologia lessicale*. Roma: Bulzoni.
- Talmy, L. 1985. "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms". In *Language Typology and Syntactic Description*, edited by T. Shopen, 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. 1991. "Path to Realization: A Typology of Event Conflation". In *Proceedings of the seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, edited by K. Hubbard, 480-519. Berkeley: Berkeley Linguistic Society.

- Valentini, A. 2005. "Da giardino vacanza a campeggio: il ruolo delle parole composte in italiano L2". In *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica e acquisizionale*, a cura di N. Grandi, 141-57. Milano: Franco Angeli.
- Valentini, A. 2008. "Strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto nell'italiano L2 di apprendenti (semi)guidati". In *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue*, a cura di G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini, 179-202. Perugia: Guerra Edizioni.

Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche

Elena Ballarin

1. Le microlingue professionali, scientifiche, disciplinari

Le microlingue vengono utilizzate in contesti scientifico-professionali con lo scopo di comunicare con univocità e chiarezza tra specialisti (Balboni 2000). In contesti accademici, invece, una microlingua è utilizzata per la ricerca e la divulgazione del sapere (Ballarin 2017a; Nitti 2017) ed è praticata per trasmettere e per apprendere la conoscenza. In questo senso si può pensare di definirle come «microlingue disciplinari» (Serragiotto 2014). Tutte le microlingue, tuttavia, pur differenziandosi in vari settori, sono caratterizzate dal punto di vista formale: è, perciò, possibile distinguere la microlingua dalla lingua, analizzando aspetti fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali e stilistici. Data la specificità dello scopo comunicativo, dunque, il lessico risulta la componente centrale nello studio delle microlingue (Gotti 1991; Scelzi 2009). Le sue caratteristiche di precisione e univocità, infatti, contribuiscono a segnare i confini fra le microlingue e la lingua, e fra tipi diversi di microlingua.

Nella didattica delle microlingue, perciò, l'insegnamento del lessico costituisce per i docenti un nodo e una sfida cruciale. L'insegnante ideale di microlingua, infatti, dovrebbe essere un professionista competente tanto nella disciplina di specializzazione quanto nella corrispondente microlingua. Questo tipo di insegnante dovrebbe essere, dunque, un laureato in lingue con preparazione specialistica anche in un diverso settore disciplinare, oppure uno specialista con preparazione linguistica e didattica. Nella realtà educativa italiana, invece,

Elena Ballarin, University of Venice Ca' Foscari, Italy, ballarin@unive.it, 0000-0002-0783-3756

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Elena Ballarin, *Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche*, pp. 97-108, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-403-8.08, in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (edited by), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-403-8

il docente di microlingua è un laureato in lingue, auspicabilmente – ma non necessariamente – specializzato in glottodidattica. Il rapporto docente-discente risulta pertanto viziato da un carattere di imperfezione, dato dalle limitate competenze del docente nella disciplina e dalle limitate competenze linguistiche del discente. Questo limite può essere senza dubbio superato nella didattica delle microlingue scientifico-professionali mediante un modello di didattica collaborativa. La sfida diventa più ardua, tuttavia, quando si insegnano le microlingue disciplinari, usate in contesti educativi per l'insegnamento delle materie di studio, perché i discenti non hanno piena padronanza della disciplina non linguistica che stanno acquisendo.

Questo contributo si propone di esplorare alcuni casi specifici che si manifestano quando le diverse realtà didattiche rivelano difficoltà operative date dal carattere di comunicazione simmetrica e asimmetrica dovuta al ruolo degli attori in gioco – docenti e discenti – e ai limiti dati dai contesti di insegnamento e di apprendimento (Linell, Luckmann 1991; Ciliberti, Anderson 1999; Orletti 2000). Quando l'emittente – un dirigente, un docente – assume un ruolo dominante nella comunicazione, questa inevitabilmente risulta asimmetrica rispetto alla quantità (numero dei turni di parola, tempo impiegato nei turni di parola), all'interazione (controllo della comunicazione che si esercita nei turni di parola), alla semantica (argomento, suo significato deciso dal «regista della comunicazione»). Al contrario, la comunicazione ha più probabilità di risultare simmetrica, quando avviene 'tra pari', ovvero fra due o più colleghi, due o più compagni di corso (Andorno, Grassi 2016).

Il contributo fa riferimento a una ricerca più estesa sulle microlingue, condotta a partire dal 2018 e di cui si tratterà nel par. 5.

2. La natura delle microlingue: lingua o lessico?

Le microlingue veicolano, spesso, una disciplina scientifica attraverso un linguaggio supernazionale che fa sì che gli specialisti di un settore scientifico, pur parlando lingue differenti, alla fine comprendano e condividano l'oggetto del loro argomentare. Nei Paesi a economia avanzata e struttura sociale complessa, alcune microlingue, come la lingua dell'economia e della tecnologia, hanno un notevole impatto sulla vita di tutti i giorni. Tra le lingue e le microlingue avviene, perciò, un interscambio continuo che fa sì che termini propri delle microlingue entrino nelle lingue (Cavagnoli 2007) e il largo uso dei mezzi di comunicazione determina che questo fenomeno venga anche riconosciuto fra parlanti lingue differenti.

Il fenomeno di interscambio lessicale, tuttavia, riguarda anche le microlingue fra di loro. Un termine microlinguistico viene riconosciuto tra specialisti del medesimo settore parlanti lingue differenti: nel caso della microlingua della medicina il termine «pantoprazolo» viene riconosciuto immediatamente da un anglofono (*pantoprazole*), da un francofono (*pantoprazole*), da un germanofono (*pantoprazol*). Allo stesso modo, nella microlingua dell'architettura il termine «architave» è immediatamente riconosciuto da anglofoni e francofoni (*archi-*

trave), germanofoni (*architrav*) e ispanofoni (*arquitrabe*). La comunicazione microlinguistica, però, non può essere identificata solamente attraverso repertori lessicali (Baldi, Savoia 2018). Se così fosse, un testo specialistico sarebbe immediatamente compreso dallo specialista parlante una lingua differente.

Il mondo della ricerca e del lavoro, invece, si esprime attraverso microlingue con propri generi testuali, con un certo tipo di morfologia e di sintassi, con una competenza linguistica complessa (Balboni 2007a). Se, dunque, non è l'esclusivo utilizzo di un certo tipo di lessico specialistico a definire una microlingua, ma piuttosto il contesto situazionale, sarà appunto lo scopo comunicativo che potrà permettere, altresì, una distinzione fra microlingue scientifiche, professionali e disciplinari. Balboni (2000) propone una distinzione fra «uso epistemologico» delle microlingue, quando queste vengono utilizzate per la conoscenza scientifica, e «uso interpersonale», se l'utilizzo è finalizzato all'azione. Tuttavia, in ambito accademico, anche se l'uso è epistemologico, nel momento in cui qualcuno le utilizza nell'ambito della sua professione, lo fa perché la scienza è parte fondante della propria professione, e i parlanti devono comunicare in modo univoco, sia nell'insegnamento che nella ricerca. Per questa ragione pare opportuno scorporare la definizione scientifico-professionale in «microlingue scientifiche» e «microlingue professionali» (Ballarin 2018)¹.

In ambito accademico le microlingue corrispondono perfettamente ai due scopi descritti: sono utilizzate per conoscere, diffondere e imparare il sapere, ma sono anche utilizzate per comunicare in modo univoco tra gli specialisti e per non lasciare spazio alcuno ad ambiguità di significato (Ballarin 2017a).

3. Quando lo scopo definisce il contesto e il ruolo dei parlanti

Come si è visto, gli specialisti di un determinato settore scientifico o professionale usano la microlingua per

- ottenere la massima chiarezza comunicativa. La *parola*, perciò, viene sostituita dal *termine*; si assiste a una riduzione dell'uso dei pronomi e della subordinazione; si prediligono le costruzioni passive, che evidenziano il tema di cui si argomenta;
- consentire a chi la usa di essere riconosciuto come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide la medesima microlingua.

Questi due presupposti sono coerenti con l'idea di lingua come polisistema (Freddi 1999). Una lingua, infatti, include registri, varietà, e anche microlingue scientifico-professionali. Lingua e microlingua condividono, perciò, una medesima prospettiva in ambito linguistico, sociolinguistico e glottodidattico. Ciò che

¹ Le microlingue scientifico-professionali vengono definite in Balboni 2000. La distinzione in microlingue scientifiche e microlingue professionali vuole mettere a fuoco questa definizione, precisando come le prime diventino professionali, nel momento in cui la disciplina è essa stessa professione di chi la studia e la diffonde.

definisce e distingue propriamente una microlingua, tuttavia, è il suo contesto d'uso e il ruolo che assumono i parlanti. Quando l'uso delle lingue utilizzate è epistemologico, esse potrebbero essere identificate con la varietà di lingua che si utilizza, in generale, in tutto il contesto universitario e scientifico. Lo scopo comunicativo, tuttavia, e anche il ruolo assegnato ai parlanti, definiscono una linea di separazione fra una microlingua scientifica e la lingua accademica. La prima, infatti, prevede uno scambio univoco di informazioni, in cui il ruolo dei parlanti è simmetrico (da pari a pari), la seconda veicola un flusso polivalente e ibrido di informazioni, e i ruoli fra i parlanti sono asimmetrici (da *minor* a *maior*).

4. Chi usa la microlingua, chi insegna la microlingua

Come si è visto sopra (cfr. par. 3), le microlingue vengono usate e condivise fra specialisti di un determinato settore scientifico o professionale. Le esigenze di chi apprende una microlingua, dunque, non sono limitate al solo apprendimento del lessico specialistico, ma si estendono al bisogno di padroneggiare competenze morfologiche, sintattiche, testuali. Non possono, inoltre, prescindere da competenze in ambito culturale e interculturale inerente a quella determinata microlingua.

Dati i bisogni di chi apprende, restano da stabilire le competenze di chi insegna. Come già visto nel par. 1, i docenti di microlingua sono, in genere, laureati in lingue o lettere, ma non hanno nel loro curriculum di studi anche una preparazione specialistica in una disciplina non linguistica² (Ballarin 2017b). Nel contesto di apprendimento/insegnamento microlinguistico, dunque, interagiscono due specialisti: uno nella disciplina (il discente), l'altro nella lingua e nella sua didattica (il docente). Tuttavia, neppure l'allievo, proprio per il suo *status* di apprendente di una determinata disciplina, può definirsi in genere uno specialista, a volte è uno specializzando: è il caso degli studenti universitari che frequentano corsi specifici, ma anche degli studenti di scuola superiore.

Nel caso delle microlingue disciplinari, si attua un rapporto di tipo asimmetrico (Desideri, Tessuto 2011; Ballarin 2018), perché i due soggetti che interagiscono non possono offrirsi l'un l'altro pari competenze: il docente può offrire la sua specializzazione nella lingua e nella didattica, il discente non può offrire piena specializzazione nella disciplina non linguistica, perché la sta ancora acquisendo. Chi apprende una microlingua disciplinare, inoltre, presenta caratteristiche assai diverse dal professionista che usa e impara una microlingua:

- non si può necessariamente presupporre una sua assodata motivazione all'apprendimento della microlingua;
- quasi sempre è un adolescente o post-adolescente;

² Si può verificare un'unica eccezione alla specializzazione nella competenza disciplinare, se la disciplina è costituita dalla linguistica o dalla glottodidattica, che sono entrambe discipline di specializzazione di un docente di lingua.

- non è un professionista, ma si sta preparando ad affrontare presto o tardi l'ambiente del lavoro.

Il tipo di didattica adottata deve perciò tenere conto anche di questi aspetti e l'insegnante deve sviluppare differenti strategie rispetto alla didattica verso apprendenti adulti e specialisti.

5. La ricerca

L'indagine a cui si fa riferimento, focalizzata sull'insegnamento del lessico delle microlingue, si pone come sezione di una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica, i cui dati parziali sono stati presentati in più contesti³.

5.1 Le tecniche didattiche

Lo strumento utilizzato per la ricerca e descritto nel paragrafo 6 nella sezione relativa alle strategie didattiche è stato costruito seguendo le indicazioni glottodidattiche presenti in Balboni 2007b e fornite dalle definizioni reperibili nel *Dizionario di glottodidattica*⁴ (Balboni 1999), che esplicitano le tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue. In particolare, si è ritenuto opportuno proseguire l'indagine iniziata a Genova e Bolzano⁵ sulla consapevolezza da parte degli insegnanti di ogni ordine e grado in merito alla didattica collaborativa, focalizzando l'attenzione, in questa sede, esclusivamente sui docenti di lingua che effettivamente insegnano microlingue nella scuola superiore e all'università. La scelta di circoscrivere l'indagine su questa categoria di insegnanti è stata dettata proprio dall'analisi dei dati delle fasi precedenti, poiché si è notato che sovente gli insegnanti non distinguono pienamente la didattica delle microlingue dalla lingua dello studio e dall'insegnamento in ambito CLIL.

Di particolare interesse è stato l'esame delle relazioni fra docente e docente e fra docenti e discenti, quando tutti i soggetti sono stati chiamati a interagire in modalità collaborativa. Nella didattica delle microlingue professionali, infatti, il rapporto docente-discente è perfettamente simmetrico e paritario, poiché i due soggetti coinvolti possono reciprocamente scambiarsi le relative competenze

³ In particolare, in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018) e del Simposio internazionale «*Teaching languages for specific and academic purposes: Italiano, Deutsch, English*» (Libera Università di Bolzano, 29 giugno 2018). La ricerca presentata in entrambi i contesti è stata interamente condotta in collaborazione con P. Nitti, che si ringrazia per la gentile concessione dei materiali utili alla prosecuzione della fase presentata al XXVII Convegno nazionale ILSA «Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2» (Firenze, 25 maggio 2019). La ricerca presentata a Firenze è stata, invece, condotta in modo autonomo dall'autrice del presente contributo.

⁴ Per la versione accessibile online, denominata *Nozionario di glottodidattica* e reperibile, cfr. il sito Internet <<https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>>.

⁵ Cfr. nota 3.

linguistico-disciplinari. Diverso il caso delle microlingue disciplinari, dato che il rapporto docente-discente è asimmetrico e ciascuno dei due soggetti ha un problema di ‘informazione nascosta’. Il docente non conosce la disciplina veicolata dalla lingua, il discente non conosce la microlingua e non è ancora completamente formato in ambito disciplinare. I due soggetti, perciò, sono entrambi ‘incompleti’ e necessitano dell’intervento di un terzo soggetto: il docente di disciplina. Il tipo di didattica che si può instaurare in questo tipo di contesto non può, dunque, più semplicemente essere di tipo collaborativo, ma si concretizza solo attraverso altre strategie didattiche.

Queste strategie sono descritte in ambiti non strettamente legati alla didattica delle lingue, ma sono piuttosto ispirate da altri contesti scientifici, più vicini a discipline regolate da teorie microeconomiche (Ballarin 2014)⁶. In questa sede pare solo opportuno ricordare che le tecniche che sembrano più adatte a questo tipo di interazione didattica sono da identificarsi in: griglia, *jigsaw*, *group investigation*, *spidergram*, accoppiamento (parola-definizione; parola-immagine).

5.2 Il lessico

Il secondo obiettivo dell’indagine riguarda la conoscenza delle caratteristiche lessicali e dei processi di espansione del lessico che caratterizzano le microlingue da parte di docenti che insegnano per lo più microlingue disciplinari.

Le microlingue, oltre che essere caratterizzate da un fenomeno di univocità terminologica, sono altresì caratterizzate sia dal lessico specialistico, che varia a seconda del settore disciplinare, sia da un lessico che serve a indicare fenomeni costanti che intersecano tutte le microlingue distinguendole dalla macrolingua (Porcelli *et al.* 1990; Balboni 2000; Gualdo, Telve 2011). La tipicità del lessico delle microlingue, come è stato già evidenziato (cfr. par. 3), va infatti identificata nella tendenza della parola a diventare termine e a divenire stabile nel tempo: un termine scientifico non viene cambiato o sostituito da altro perché il suo significato è univoco.

Inoltre, ogni processo e concetto scientifico e professionale ha bisogno di un termine che lo definisca. Quindi, tutte le microlingue sono interessate da fenomeni di neologia, ovvero il processo che prevede la creazione di una parola o locuzione nuova attraverso la derivazione da altre parole, o mediante l’adattamento da un’altra lingua, oppure formata con elementi greci o latini (Cortelazzo 1997; Adamo, Della Valle 2003).

Tra i fenomeni che più contraddistinguono le microlingue, quando il loro uso è epistemologico, vi è la presenza di

- «arcaismi»: il lessico è formato da radici greche e latine; la matrice greco-latina di parte del lessico fa sì che un termine sia trasparente tra gli specialisti, ma assolutamente opaco per i non specialisti;

⁶ Per una disamina più specifica su strategie e tecniche, cfr. Ballarin, Nitti 2020; Nitti, Ballarin 2020.

- «elementi extralinguistici»: formule e diagrammi che si mescolano e, talvolta, sostituiscono le parole;
- «metaforizzazioni»: un procedimento di generazione di termini dalla lingua comune; esempi significativi di questo procedimento si trovano nella microlingua dell'arte (p. es. «il collo/il ventre dell'anfora», «la decorazione a linguette», «l'anima in terracotta della statua»).

Ciò che, invece, generalmente, contraddistingue le microlingue⁷, quando il loro uso è interazionale, si concretizza in fenomeni di

- «monoreferenzialità», si trovano sinonimi del medesimo termine anche in altre varianti di lingua, ma con un significato completamente diverso (p. es. il termine «divisa» nella microlingua dell'economia non corrisponde al sinonimo «divisa» quando si parla dell'abbigliamento del personale di una compagnia aerea);
- «generazione per analogie», che si presenta quando un termine viene coniato su opposizione di uno già esistente (p. es. al «bancomat» si contrappone un «postamat», al *check out* il *check in*);
- «ricorso ad altre lingue», un prestito non integrato, quando è presente una parola straniera (p. es. in ambito musicale *jazz*, *rock*, in quello culinario *mousse*); un calco, quando il prestito viene utilizzato in italiano (p. es. in informatica «scannerizzare» da *scanner*); una traduzione letteraria, quando il termine viene esattamente tradotto (p. es. «grattacielo», «baco del millennio»).

La conoscenza specialistica di questi fenomeni permette ai docenti di microlingua di esercitare il proprio *expertise* nella didattica del lessico. Si è inteso, dunque, verificare se i docenti abbiano consapevolezza delle caratteristiche lessicali delle microlingue, oppure se la mancanza di preparazione nella disciplina non linguistica faccia percepire proprio questa dimensione come un ostacolo. Chi insegna una microlingua, infatti, deve indirizzare la propria attenzione all'osservazione degli aspetti linguistici e non alla conoscenza di un repertorio lessicale.

5.3 Il Questionario

È stato individuato un campione di docenti di lingue costituito da 45 informanti, tra università (21), scuola secondaria di II grado (9), Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) (6), istituti privati/Istituti Italiani di Cultura/enti privati e pubblici di vario genere (9), a cui è stato somministrato un Questionario, che è stato distribuito in formato elettronico e proposto attraverso alcuni *social media*, forum e gruppi di discussione specifici per insegnanti universitari.

⁷ Per approfondimenti sulle caratteristiche delle microlingue, cfr., in particolare, Berruto 2004; Berruto, Berretta 2001.

Il Questionario è stato suddiviso in quattro sezioni di cui la *prima parte* (2 quesiti) costituisce una premessa in merito al trattamento e alle modalità di divulgazione dei dati, alla responsabilità scientifica della ricerca e alla descrizione breve della struttura corredata del dettaglio del tempo necessario alla compilazione, di circa dieci minuti. La *seconda parte* (4 quesiti) è relativa all'inquadramento del campione rispetto al contesto in cui si insegna e all'età dei propri studenti, alla microlingua insegnata, agli anni di insegnamento. La *terza parte* (4 quesiti) è indirizzata a investigare se vi sia adeguatezza nella didattica tra le tecniche adottate e lo sviluppo della competenza lessicale, ovvero se i docenti conoscano i fenomeni che connotano il lessico microlinguistico. Nella *quarta parte* (8 quesiti) si trovano infine domande relative al tipo di didattica scelto per l'insegnamento nel proprio contesto lavorativo. In particolare, si è voluto investigare se i docenti conoscano, o abbiano la possibilità di applicare la didattica collaborativa⁸. Per ciò che riguarda il tipo di quesiti proposti, 13 sono a risposta chiusa (scelta multipla) e 5 a risposta aperta.

La struttura adottata per il Questionario ha permesso di analizzare facilmente i dati, pur lasciando spazio agli interrogati di esprimere individualmente alcuni aspetti della loro didattica.

5.4 Analisi dei dati

La prima parte del Questionario definisce le caratteristiche dei 45 informanti⁹ ed evidenzia come la maggior parte degli intervistati sia costituita, come già evidenziato (cfr. par. 5.3), da docenti di istruzione superiore: università e scuola secondaria di II grado, abbia più di cinque anni di esperienza di insegnamento (27), abbia insegnato microlingue differenti (33) e i suoi studenti abbiano fra i 20 e i 25 anni (27).

Già da questi primi dati si può notare come il campione presenti una importante caratteristica che un docente di microlingua deve possedere, ovvero quella di operare in un contesto di insegnamento di tipo specialistico a studenti giovani adulti in formazione, interessanti a una formazione specialistica. Una minima parte del campione (3 su 45), inoltre, rivela di insegnare in istituzioni private di tipo aziendale. Questo dato permette un'ulteriore precisazione: solo una minima parte dei docenti insegna microlingue professionali, mentre la maggior par-

⁸ Si segnala che per le tecniche e le attività relative al contesto di insegnamento si sono utilizzate le indicazioni presenti in Balboni 2007b e in Porcelli 1994. Per le attività di riflessione sul lessico si è consultato Corda, Marellò 2004.

⁹ Se si confronta il numero degli intervistati per la ricerca presentata nel 2018 a Bolzano (178) con il numero degli intervistati di questa ricerca (45), la quantità di informanti risulta sbilanciata. Deve, tuttavia, essere considerato che i docenti interrogati in questa sede sono unicamente docenti di microlingue e le microlingue vengono insegnate quasi esclusivamente nelle facoltà universitarie o solamente in alcuni tipi di scuole di istruzione superiore. Dovendo circoscrivere il campione a un gruppo ristretto di docenti, il numero di intervistati automaticamente si abbassa. È auspicabile, tuttavia, che la ricerca venga proseguita e che il campione cresca numericamente.

te insegna microlingue scientifiche e disciplinari e i suoi studenti sono ancora specializzandi, non completamente specialisti della disciplina non linguistica. La figura 1 evidenzia quali sono le microlingue che gli intervistati insegnano:

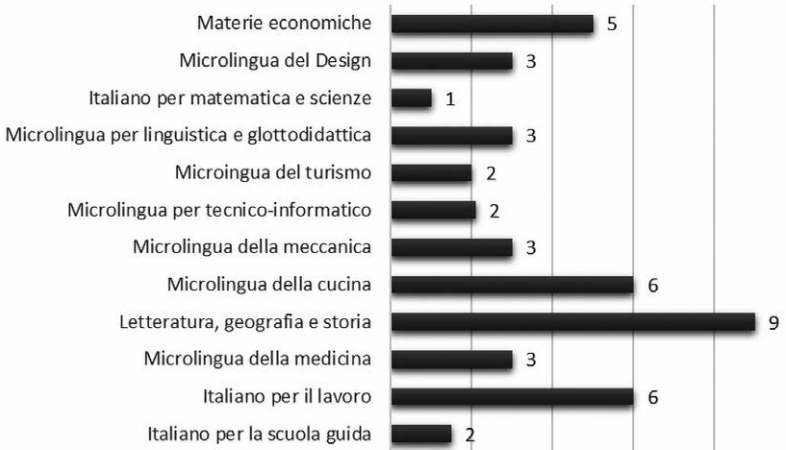


Figura 1 – *Le microlingue insegnate dal campione.*

Come si può vedere, su 45 intervistati, 9 dichiarano di insegnare letteratura, geografia e storia, che non sono tanto microlingue, quanto lingua dello studio o insegnate in ambito CLIL. Allo stesso modo, 6 dichiarano di insegnare microlingua del lavoro. Anche in questo caso non si tratta di una microlingua vera e propria, ma piuttosto di lingua formale indirizzata genericamente a più ambiti professionali. Una percentuale significativa di informanti (15), perciò, dimostra di non conoscere bene le caratteristiche di una microlingua scientifica e professionale e di confonderla con altre varietà linguistiche.

Un successivo quesito introduce alla sezione dedicata alla didattica del lessico microlinguistico. Degli intervistati, 27 dichiarano che la competenza più difficile da insegnare nella didattica delle microlingue sia quella lessicale, mentre, nell'insegnamento della lingua, la competenza più complessa risulta essere quella testuale (15) e quella grammaticale (12). Al quesito – con possibilità di scegliere più opzioni – su quali siano le tecniche didattiche più adatte all'insegnamento del lessico, gli intervistati rispondono nell'ordine: scelta multipla (39), cloze (36), perifrasi (36), domanda aperta (21), caccia all'errore (21), incastro di testi (21), inclusione (18), dibattito (3), giochi del tipo *Taboo* (3). Queste risposte evidenziano due dati: che i docenti

- sembrano conoscere poco i repertori di tecniche più adatte all'insegnamento del lessico. Infatti, individuano come tecnica più adatta, infatti, la scelta multipla – che, generalmente, si presta meglio nella fase di comprensione del testo o nella fase di verifica –, mentre esprimono in minor grado

apprezzamento per l'inclusione o la caccia all'errore; queste due tecniche, infatti, si prestano meglio alla fase di riflessione sulla lingua e al potenziamento della competenza lessicale;

- non sembrano apprezzare o conoscere i vantaggi della didattica collaborativa proprio nella competenza che hanno dichiarato più complessa nell'ambito della didattica delle microlingue; le tecniche più collaborative, infatti, come i giochi, o il dibattito sono preferiti solo da 3 intervistati.

Va precisato, tuttavia, che gli informanti operano in un contesto di didattica disciplinare e la maggior parte degli informanti (36) dichiara che nel proprio ambiente di insegnamento viene insegnata la disciplina veicolata dalla microlingua. Dichiarano, inoltre, di collaborare con il proprio collega di disciplina non linguistica 31 intervistati.

Un successivo quesito rivela i vantaggi che i docenti di lingua sembrano cogliere grazie alla collaborazione con i colleghi, poiché 30 informanti dichiarano di ottenere dei miglioramenti nella propria vita professionale e 21 osservano un progresso nell'apprendimento da parte degli studenti, quando i docenti collaborano. La collaborazione dichiarata dai docenti, tuttavia, sembra essere apprezzata in linea teorica, ma pare non tradursi in azioni e strategie. Al quesito se ogni intervistato si fosse mai trovato nella condizione di non poter rispondere a una domanda specifica dei propri studenti in merito alla microlingua che insegna, infatti, il 30 informanti rispondono affermativamente. Alcuni intervistati hanno indicato la soluzione al problema mediante risposta aperta e non obbligatoria: «Si cerca di prendere tempo per cercare una risposta cercata in rete»; «Si chiede la risposta al collega di disciplina»; «Si cerca la collaborazione degli studenti». Anche in questo caso le soluzioni rivelano azioni dettate dall'emergenza del momento, ma si coglie l'assenza di una pianificazione didattica mediante strategie collaborative e cooperative con i colleghi e con gli studenti, benché questi ultimi non ancora specialisti nella disciplina.

6. Conclusioni

I dati evidenziano una situazione che pare confermare quanto stabilito nelle fasi preliminari di questa indagine (Ballarin, Nitti 2018). Come già visto soprattutto dalla ricerca presentata in occasione del Simposio di Bolzano, i docenti di ogni ordine e grado non paiono avere piena consapevolezza sulle tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue, ma pianificano la propria strategia probabilmente basandosi sulla consuetudine didattica. Questo dato sembra confermato anche dalla didattica dei colleghi di microlingue, i quali, con particolare rilevanza rispetto alla competenza lessicale, indicata come cruciale nella didattica delle microlingue, non paiono cogliere o conoscere le strategie più adeguate.

Le tecniche didattiche riflettono, inoltre, la scelta di lavorare molto spesso in autonomia rispetto ai colleghi di disciplina o ai discenti. La ragione di questa scelta andrebbe maggiormente investigata, dato che uno dei principi fondamentali della didattica delle microlingue si situa nei principi della didattica collabo-

rativa sia fra docente e discente, ma anche fra docenti di lingua e disciplina. Si può ipotizzare la ragione della difficoltà ad applicare la didattica collaborativa nel contesto professionale, che non sempre si presta a un'azione corale: non di frequente le strutture universitarie permettono, infatti, di lavorare a contatto diretto con i colleghi a causa dei calendari delle lezioni o a causa dell'ubicazione delle sedi di insegnamento non necessariamente vicine. La didattica collaborativa fra colleghi sembra più praticabile in un contesto scolastico, sebbene non possa essere affidata solamente alle buone pratiche dei singoli docenti.

Le possibili soluzioni operative sembrano individuabili in un diverso approccio ispirato da principi e azioni anche non strettamente legate alla glottodidattica, ma presenti in altre discipline scientifiche (Ballarin 2017a). Il proseguimento e l'ampliamento di questa ricerca possono, infatti, aprire una prospettiva operativa, oltre che teorica, che permetta una collaborazione più sistemica, pur rispettando la piena autonomia dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Adamo, G., Della Valle, V. (a cura di) 2003. *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*. Firenze: Olschki.
- Andorno, C., Grassi, R. (a cura di) 2016. *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Milano: AIItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata).
- Balboni, P. E. 1999. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 2000. *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. 2007a. "Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione". In *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, a cura di P. Mazzotta, L. Salmon, 49-63. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. 2007b. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Novara: UTET.
- Baldi, B., Savoia, L. M. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Ballarin, E. 2017a. *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiana lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E. 2017b. "L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale". In *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, edited by A. T. Damascelli, 410-8. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ballarin, E. 2018. "Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare e lavorare". In *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, a cura di M. Santipolo, P. Mazzotta, 87-92. Novara: UTET-De Agostini Scuola.
- Ballarin, E., Nitti, P. 2020. "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione". In *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione. Atti del XV Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Genova, 28-30 maggio 2018)*, a cura di J. Visconti, M. Manfredini, L. Coveri, 21-9. Firenze: Franco Cesati Editore.

- Berruto, G. 2004. *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Berruto, G., Berretta, M. 2001. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori.
- Cavagnoli, S. 2007. *La comunicazione specialistica*. Carocci: Roma.
- Ciliberti, A., Anderson, L. (a cura di) 1999. *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli.
- Corda, A., Marello, C. 2004. *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cortelazzo, M. (a cura di) 1997. *Annali del lessico contemporaneo italiano. Neologismi 1996*. Padova: Esedra.
- Desideri, P., Tessuto G. (a cura di) 2011. *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattroventi.
- Gotti, M. 1991. *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, R., Telve, S. 2011. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Linell, P., Luckmann, T. 1991. "Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries". In *Asymmetries in Dialogue*, edited by I. Markova, K. Foppa, 1-20. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Nitti, P. 2017. "Insegnare la microlingua della scuola". *Scuola e Didattica* 7: 36-40.
- Nitti, P., Ballarin, E. 2020. "Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa". In *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes. English, Deutsch, Italiano. International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018*, edited by E. Bonetto, M. J. Ennis, D. Unterkofler, 127-40. Bozen-Bolzano: bu.press.
- Orletti, F. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- Porcelli, G. 1994. *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Porcelli, G., Cambiaghi, B., Jullion, M.-C., Caimi, A. 1990. *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scelzi, R. 2009. "Nel linguaggio specialistico". *Studi di Glottodidattica* 3: 118-40.
- Serragiotto, G. 2014. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.

L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale

Matteo La Grassa

1. Introduzione

Le relazioni tra lessico e sviluppo della competenza lessicale in L2 non possono più essere considerate un tema scarsamente trattato, come veniva fatto notare fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso (Meara 1980; Balboni 1998). Se da un lato in ambito acquisizionale il lessico continua a essere studiato in maniera tutto sommato modesta, probabilmente perché, in quanto sistema aperto, è molto difficile da ricondurre a schemi rigidi e individuarne sequenze acquisizionali tendenzialmente generalizzabili e che non siano influenzate da fattori esterni quali l'esposizione all'*input*¹, è innegabile che negli ultimi anni si sia registrata una proliferazione dei lavori sul tema, anche con specifico riferimento ad aspetti correlati all'educazione linguistica (Corrà 2016; Casadei, Basile 2019; con specifico riferimento all'Italiano L2, Jafrancesco 2011).

Focalizzandoci sulla didattica dell'Italiano L2, è opinione condivisa considerare il lessico un aspetto centrale e a esso, inteso ovviamente in senso esteso, rivolgono notevole attenzione sia i materiali didattici, sia i docenti durante la loro pratica in classe (Villarini 2011). Da questi viene messa in pratica una modalità di insegnamento che si potrebbe definire 'sommativa', consistente nella

¹ Sul ruolo dell'*input* nell'acquisizione delle L2, cfr. Valentini 2016.

tendenza a presentare un numero di parole molto elevato, che solo parzialmente vengono trattate mediante ulteriori attività (La Grassa 2016).

A rendere più articolato il quadro relativo alla didattica del lessico intervengono anche le tecnologie educative, non tanto però da considerarsi come eventuale supporto integrativo all'insegnamento in presenza, funzione questa, certamente non nuova e, per come spesso viene interpretata, nemmeno innovativa², quanto piuttosto come risorse che introducono elementi non replicabili senza il loro utilizzo: si pensi, per esempio, allo sfruttamento didattico di un testo multimediale.

A partire da queste premesse, in questo contributo saranno descritti i principali aspetti di un percorso volto allo sviluppo della competenza lessicale basato interamente sull'utilizzo del supporto tecnologico. A tal fine però è opportuno prima di tutto descrivere sinteticamente gli elementi di novità a nostro avviso più significativi oggi presenti nel panorama della didattica dell'Italiano L2 online.

2. Il contesto

Sebbene sulla reale utilità delle tecnologie digitali in contesti educativi (e soprattutto su un loro uso pervasivo e poco ragionato) non manchino posizioni anche fortemente critiche (Calvani 2008) è difficile negare che esse stiano avendo un impatto di grande rilevanza nella didattica delle lingue. Questa percezione comune è del resto sostenuta da quanto affermato in numerosi documenti e raccomandazioni elaborati negli anni dal Consiglio d'Europa sulla formazione del docente³, che includono sempre le competenze sull'uso didattico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)⁴. La didattica delle lingue con le tecnologie digitali, tuttavia, non è riducibile una realtà omogenea, né tantomeno invariabile. Al contrario, essa è per definizione in continuo cambiamento, in primo luogo perché lo sono gli strumenti e gli ambienti virtuali in cui si opera e la cui scelta, come sarà evidenziato, ha ricadute non trascurabili nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico. Dunque, l'*e-learning* include modalità molto diverse anche se fino a ora l'attenzione si è soprattutto concentrata sul ruolo del supporto tecnologico alla didattica in presenza⁵, nei corsi *blended* tenuti in parte a distanza e in parte in presenza che, grazie per esempio al fatto di poter ridimensionare alcuni elementi critici della didattica online, come la

² Balboni (2016) mette in guardia sui pericoli della tendenza a far coincidere la novità in sé con l'efficacia didattica.

³ Fra i documenti più noti e diffusi, cfr. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* e *European Profile for Language Teacher Education*, la cui traduzione è stata curata da Diadori (2010).

⁴ Per l'utilizzo delle tecnologie a scuola, l'acronimo proposto è TAC (Tecnologie dell'Apprendimento e della Conoscenza), effettivamente più adeguato di TIC per esemplificare le finalità delle tecnologie in ambito educativo.

⁵ Va detto, comunque, che la condizione di distanziamento determinata dal Covid-19 sta imponendo a tutti i livelli di istruzione obbligatoria una didattica completamente a distanza, anche per la didattica delle lingue.

presenza di legami talvolta eccessivamente deboli tra i partecipanti, hanno dato vita a buone pratiche anche in contesti educativi formali (Jafrancesco 2016).

L'utilizzo delle tecnologie, come è ovvio, risulta imprescindibile per i corsi erogati interamente online. Facendo specifico riferimento all'insegnamento dell'Italiano L2, tra l'altro, questa modalità rappresenta una potenziale importante risorsa per la diffusione della lingua e cultura italiana, soprattutto nella fase attuale in cui queste stanno conoscendo una condizione di regressione o stagnazione (Coccia *et al.* in stampa) almeno con riferimento ai corsi in presenza tradizionali, in alcuni casi drasticamente ridotti per mancanza di fondi. A conferma di quanto appena detto si consideri il successo riscosso dai corsi di lingua totalmente online che ormai molti enti formativi propongono sempre più spesso. Tra questi, citiamo il MOOC *Introduction to Italian* realizzato dal Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena⁶, il primo corso 'massivo' per l'apprendimento dell'Italiano L2, che, nelle varie edizioni⁷, ha superato la cifra di 90.000 iscritti.

3. Il modello di riferimento: l'Unità Didattica Digitale

Prima di presentare alcune riflessioni sulle possibilità di sviluppo della competenza lessicale in ambienti *e-learning* è utile ribadire una posizione di partenza già sostenuta in altre sedi (La Grassa, Troncarelli 2016; Fallani, La Grassa 2019), ovvero che la didattica online non può essere assimilata a quella in presenza, né per pubblico di riferimento (e relative motivazioni, obiettivi, stili di apprendimento), né per modalità di insegnamento. Il contesto in cui l'azione didattica si svolge (in presenza o online), infatti, rappresenta tutt'altro che una variabile neutrale e dovrebbe condurre a scelte metodologiche e applicative specifiche.

Convinti che il *setting* di apprendimento⁸ sia tra gli elementi che maggiormente influiscono nel processo di «distinzione» attualmente in atto nelle varie esperienze di *e-learning* (La Grassa 2020), si avverte l'esigenza di pensare a un nuovo modello operativo che possa rappresentare uno strumento utilizzabile specificamente nei contesti di apprendimento digitale. Tale esigenza ha condotto fino all'elaborazione dell'Unità Didattica Digitale (da ora in poi UDD)⁹, un modello operativo ideato e definito per rendere conto del processo di apprendimento/insegnamento che si realizza appunto in contesti digitali. L'UDD è, per prima

⁶ Per gli aspetti teorici e metodologici alla base dell'elaborazione del MOOC, nonché per gli aspetti linguistici e didattici a esso collegati, cfr. Villarini 2020.

⁷ A oggi le edizioni del MOOC sono state sei.

⁸ È improprio, tra l'altro, parlare di un unico e indifferenziato ambiente digitale. Anche la scelta del tipo di ambiente – che può rientrare nella categoria LMS (*Learning Management System*) o CMS (*Content Management System*) – è tutt'altro che trascurabile e può avere ricadute anche sul piano metodologico e applicativo. Per una puntuale distinzione tra sistemi «chiusi» e «aperti», cfr. Fallani 2020.

⁹ Per una approfondita descrizione della sua struttura e dell'impianto teorico su cui si basa la UDD, cfr. La Grassa 2021.

cosa, uno strumento ‘non iperonimico’, cioè adatto esclusivamente al contesto digitale e non utilizzabile nei contesti di apprendimento in presenza. Tale scelta si distingue da quella operata da altri autori che tendono invece a sottolineare i tratti comuni tra didattica in presenza e la didattica online, e di conseguenza propongono modelli ritenuti validi in entrambi i contesti (Diadori 2009).

L'unicità della UDD rispetto ad altri modelli operativi è definita in primo luogo dai componenti costitutivi che la rendono «irriducibilmente digitale» (Fallani, La Grassa 2019), intendendo con questa espressione l'impossibilità di riprodurre in un supporto cartaceo le attività che la caratterizzano. Ciò vale soprattutto per quelle realizzate con i cosiddetti «media arricchiti», cioè immagini, testi audio e video in cui vengono inseriti *link* o codici di incorporamento che rimandano ad altre attività da svolgere, ciascuna delle quali sarà caratterizzata da tracciamento e potrà restituire all'apprendente un *feedback* immediato e personalizzato. Una UDD è realizzata soprattutto mediante i cosiddetti «*software* autore»¹⁰ e può trovare la sua collocazione in ambienti di apprendimento digitale come i LMS (comunemente piattaforme *e-learning* come *Moodle*) o i CMS, che consentono operazioni diverse e maggiori libertà sia all'utente che ne fruisce, sia al gestore che organizza e popola il loro spazio. Inoltre, considerato il sempre più frequente utilizzo delle tecnologie mobili anche nella didattica delle lingue, la UDD è pensata per essere fruita anche in questi ambienti e, di conseguenza, ha una durata tendenzialmente breve, di solito non superiore ai 30 minuti. Infine, una UDD dovrebbe dare come esito un *output* comunicativo scritto o orale di tipo monologico o interazionale.

In questa molto sintetica carrellata dei principali tratti costitutivi della UDD, è necessario accennare almeno ad altri due elementi. Il primo riguarda il ruolo dell'apprendente nell'utilizzo del modello. Operando in un'ottica pienamente centrata sugli apprendenti, la UDD (nonché i percorsi di apprendimento basati su di essa) è stata pensata per essere da questi liberamente gestita senza limitazioni di tempo, di ordine o completezza nello svolgimento delle sue parti¹¹. Il secondo riguarda la necessità di un *tagging*¹² efficace e funzionale che determinerà la rintracciabilità della UDD nonché i suoi legami con altre UDD, in modo da poter formare una rete che definisca percorsi di apprendimento più articolati. Dunque, una delle sue caratteristiche è quella di essere segnalata con categorie sia descrittive che semantiche: le prime sono relative alle caratteristiche

¹⁰ I *software* autore possono essere considerati l'evoluzione dei programmi autore (Fratter 2004), che consentono al docente di creare alcune attività didattiche. I *software* autore sono disponibili in Rete, in gran parte in versione *open source* e seguono la logica che consente di creare, condividere e consentire ad altri utenti di riutilizzare le risorse a loro volta modificabili e adattabili ad altri pubblici e ad altri ambienti.

¹¹ Da questo punto di vista, la UDD risolve i limiti di rigidità nei tempi e nella successione delle fasi che è stata segnalata per altri modelli (Diadori *et al.* 2015).

¹² Con *tagging* si intende l'attribuzione di 'parole chiave' a ciascuna UDD. Queste potranno quindi essere richiamate scrivendo tali parole negli appositi motori di ricerca del sito in cui le UDD sono inserite.

'trasversali' proprie di più UDD (livello, obiettivo linguistico-comunicativo); le seconde appartengono alla singola UDD e fanno riferimento agli specifici contenuti in essa trattati.

L'ipotesi sostenuta in questo contributo è che la UDD possa rappresentare un utile strumento per favorire anche lo sviluppo delle competenze lessicali. L'approccio adottato, allo stesso tempo, si propone di superare una posizione comparativo-valutativa spesso adottata nei confronti della didattica in presenza. Come è stato detto, infatti, l'apprendimento *e-learning* è caratterizzato da proprie specificità e pertanto, per quanto siano possibili confronti e scambi tra le pratiche adottate nei due diversi contesti, l'intento degli studi e delle ricerche non dovrebbe essere quello di definire quale modalità di insegnamento possa risultare migliore rispetto all'altra.

È innegabile, d'altra parte, che la maggior parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere, anche sul processo di apprendimento del lessico, è stata svolta prendendo in esame il contesto d'aula e i risultati a cui sono giunti gli studi sulle varie modalità di apprendimento adottate rappresentano a oggi un punto di partenza da cui non può prescindere anche chi rivolge la propria attenzione a contesti fondamentalmente diversi come quelli digitali. Dunque, nei prossimi paragrafi, saranno descritti i principali momenti nella didattica del lessico identificati e valutati come corretti dalla ricerca glottodidattica con l'obiettivo di verificare se questi possano risultare riproducibili anche nel contesto online qui preso in considerazione.

4. Didattica del lessico: i passaggi fondamentali

Consideriamo a questo punto quali possono essere i passaggi fondamentali in un efficace percorso di didattica del lessico. Occorre premettere però che il punto di vista qui adottato è quello del glottodidatta, di chi si occupa di linguistica educativa, secondo cui un piano ragionato di «alfabetizzazione lessicale» (Ferreri 2005) anche in L2 risulta possibile e opportuno, sebbene gli studi in ambito acquisizionale sembrerebbero suggerire che l'apprendimento esplicito abbia ricadute positive prevalentemente per fenomeni morfologici e sintattici complessi, mentre gli elementi lessicali (o per lo meno alcuni di essi) sarebbero appresi anche in maniera incidentale, mediante semplice esposizione all'*input*.

Il punto di riferimento su cui si basano le considerazioni che seguiranno è il modello di Nation (2001) che indica tre fasi distinte per facilitare l'acquisizione del lessico.

- Fase 1. È quella di *noticing*¹³, che, da una prospettiva psicolinguistica e senza specifico riferimento al lessico, può essere considerato come la «registrazione cognitiva di uno stimolo sensoriale e il suo immagazzinamento nella

¹³ Sull'importanza del *noticing* e, più in generale, del ruolo della consapevolezza nel processo di apprendimento di una lingua non materna, cfr. Schmidt 1990. Si tenga presente, tuttavia, che anche il peso di un apprendimento 'inconscio' del lessico, per esempio mediante lettura estensiva, è tutt'altro che trascurabile (Elley 1991).

memoria di lavoro per la successiva elaborazione e apprendimento» (Andorno *et al.* 2017, 103). Per poter essere acquisito, il lessico (o altri aspetti dell'*input*) deve in primo luogo essere notato esplicitamente, consciamente da chi apprende. La fase di *noticing* lessicale può essere influenzata da vari fattori: consapevolezza da parte dello studente che un determinato lessico può riempire un proprio *gap* lessicale; rilevanza del lessico in contesto in cui viene osservato; motivazione e interesse verso il testo *input*; frequenza; salienza percettiva. Il *noticing* lessicale avviene pertanto quando gli studenti deliberatamente rivolgono la loro attenzione a uno specifico lessico e ne cercano il significato (tramite uso di dizionari o traduttori, oppure tramite strategie quali l'indovino lessicale da un testo) o quando una parola gli viene spiegata con varie tecniche. Il *noticing*, inoltre, implica anche la decontestualizzazione, cioè il 'tirare fuori' le parole dal testo. Esso può assumere diverse forme e può essere realizzato da diversi soggetti nel processo didattico: dal docente, quando, a partire da un testo, sottolinea le parole, le scrive alla lavagna, fornisce una spiegazione; dall'apprendente, quando consulta il vocabolario o una fonte. Il *noticing* è una fase in cui frequentemente si può realizzare la negoziazione di un significato tra pari o con il docente, scambio grazie al quale la competenza lessicale si struttura e si rafforza, fissandosi in memoria (Long 1996).

- Fase 2. È quella del *retrieving*, necessaria perché si realizzi l'acquisizione lessicale. La conoscenza di una parola infatti non è un fenomeno immediato che si realizza dopo un unico incontro con essa, ma richiede un arco di tempo anche relativamente ampio e una reiterata esposizione¹⁴ in contesti diversi. Tale ripetuta esposizione a distanza di tempo potrà consentire all'apprendente il recupero di quanto già noto. Il *retrieving* ricettivo consiste nell'esposizione, in testi orali o scritti, a parole sui cui precedentemente si è svolto un lavoro di analisi. In questo caso lo sforzo cognitivo e mnestico compiuto dallo studente consiste nel richiamare il significato della parola stessa; il *retrieving* produttivo, invece, riguarda il processo in atto quando si tenta di comunicare un significato mediante una parola che si è già incontrata.
- Fase 3. È quella del *generative using*, fondamentale per lo sviluppo della competenza lessicale, che fa riferimento prevalentemente ad aspetti qualitativi del lessico e ai suoi diversi significati. Tale fase, dunque, si realizza quando le parole sono rincontrate (forma ricettiva) o riusate (forma produttiva) con significati e in contesti diversi da quelli in cui sono state per la prima volta incontrate. Maggiormente diverso è il contesto di incontro e/o di uso delle parole, più marcato è il *generative use* e, in definitiva, maggiore è la possibilità di apprendimento (Joe 1995).

¹⁴ La semplice ripetuta esposizione, ovviamente, non è una condizione che può garantire un rilevante sviluppo della competenza lessicale (Schmitt 2010). In ogni caso diversi studi mostrano che la reiterata esposizione può aumentare la probabilità che le parole vengano riconosciute acquisite (Rott 1999; Pigada, Schmitt 2006).

5. È possibile sviluppare la competenza lessicale con la UDD?

La domanda che dà il titolo al presente paragrafo non deve apparire retorica. Come è stato evidenziato, infatti, la didattica *e-learning* è sotto molti aspetti diversa da quella in presenza e la riproposizione degli stessi momenti del processo di insegnamento di quest'ultima non è attuabile¹⁵.

Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza lessicale si cercherà di rispondere al quesito prendendo come punti di riferimento i passaggi nella didattica del lessico individuati dal modello di Nation (2001) ed esposti nel paragrafo precedente (cfr. par. 4). Le considerazioni avanzate verranno sostenute con esempi di attività che possono essere svolte da apprendenti con vari livelli di competenza.

5.1 *Noticing*

In contesto guidato l'*input* a cui è possibile esporre lo studente può essere 'arricchito' (Sharwood Smith 1993), ovvero può consistere in testi all'interno dei quali si segnalano con varie modalità le forme da sottoporre ad analisi e riflessione. Secondo diversi studi¹⁶, sebbene non si possa inferire una correlazione diretta tra acquisizione e *input* arricchito, quest'ultimo avrebbe degli effetti positivi sul percorso di apprendimento¹⁷. A questo proposito è indubbio che la UDD in ambiente *e-learning* consente di arricchire facilmente l'*input* in molti modi: mediante la messa in evidenza con vari espedienti grafici (colore, grassetto, sottolineato ecc.), quando si lavora con testi scritti; mediante la ripetizione delle parti di testo di interesse, quando si lavora con testi audio. Si noti, tra l'altro, come gli studi sull'*input* arricchito di concentrino quasi del tutto sui testi scritti:

In foreign language situations, it is more convenient to use input enhancement in written form (textual) than in oral form, whereby teachers apply audio materials or use special forms with more frequency in their classrooms. Limitations in traditional classrooms might be the reason for this convenience (Negari *et al.* 2018, 127).

¹⁵ Con riferimento alla didattica della grammatica, per esempio, in La Grassa (2017) vengono messe in luce alcune criticità che nei contesti *e-learning*, in cui è forte la dimensione dell'apprendimento autonomo (La Grassa 2019), può avere l'adozione di una modalità di tipo induttivo – proposta dalla maggior parte dei libri di testo di recente pubblicazione (Troncarelli 2016) – e, contestualmente, si propone una modalità per il suo superamento.

¹⁶ Per una rassegna di studi incentrata su testi scritti arricchiti, cfr. Lee, Huang 2008.

¹⁷ La questione è comunque dibattuta e la maggior parte degli studi si incentrano sui possibili benefici nell'acquisizione di tratti grammaticali più che di elementi lessicali. Diversi studi, comunque, sembrano suggerire che l'*input* arricchito favorisca soprattutto chi ha già un livello linguistico competente. Altri aspetti che intervengono sono il livello di complessità della forma, la lunghezza del testo (Winke 2013 cit. in Stringer 2018). Per il ruolo dell'*input* audio arricchito, cfr. Seyedtajaddini 2014.



Figure 1a e 1b – Noticing e *input arricchito* in UDD.

La UDD consente di superare tali limitazioni risultando per sua natura continuamente perfezionabile e riadattabile, perché il testo *input* su cui si incentra (preferibilmente, ma non esclusivamente un testo audiovisivo), può essere modificato con facilità a differenza di quanto può accadere con i materiali di tipo cartaceo. Nelle figure 1a e 1b presentiamo un esempio di esempio di *input* lessicale arricchito su un testo scritto.

Dopo aver ascoltato la parte di testo in cui è presente il lessico che il docente/autore della UDD ha deciso di presentare, si dà la possibilità¹⁸ di leggere la trascrizione della parte di testo in cui, a titolo esemplificativo, sono state realizzate tre diverse modalità di messa in evidenza delle parole (grassetto, uso del colore, corsivo).

Nella fase di *noticing*, l'*input* lessicale non solo deve essere fatto notare mediante decontestualizzazione, ma deve essere in vario modo presentato, almeno nei suoi aspetti semantici più salienti¹⁹. Ipotizzando, pertanto, che si voglia lavorare sulle tre parole evidenziate, la fase di *noticing* prevede una spiegazione

¹⁸ È importante sottolineare che si tratta di una possibilità. Il docente propone un lavoro sulla lingua da realizzare tramite la UDD, ma, per come è pensato una UDD prototipica, è lo studente che decide se seguire il percorso suggerito, svolgerlo tutto o in parte, andare avanti con la semplice fruizione del testo.

¹⁹ Nel modello di Nation (2001) in fase di *noticing* sono previste diverse strategie di messa in evidenza (prevalentemente grafica) di fenomeni linguistici.

di tali parole che può avvenire in modo diverso: è possibile suggerire il ricorso a risorse esterne (come i dizionari o i traduttori), oppure è possibile fornire spiegazioni di vario tipo (associazioni parola immagine, uso del linguaggio non verbale, definizione, traduzione ecc.).

È interessante notare, inoltre, che con la UDD queste due modalità di *input* arricchito possono essere integrate e combinate: a partire da un testo audio o audiovisivo, si possono mettere in evidenza le parole su cui si intende lavorare.

5.2 *Retriving*

Come già evidenziato, incontrare un elemento lessicale più volte, a intervalli di tempo distanziati in maniera via via crescente, favorisce la permanenza in memoria del materiale lessicale a cui si è stati esposti e il cui significato è stato almeno una prima volta presentato²⁰. Il processo del *retriving*, messo in campo nella sua forma ricettiva, spinge l'apprendente a richiamare alla memoria le proprie competenze lessicali quando le parole vengono incontrate più volte, anche in contesti diversi. Facendo riferimento a questo processo, all'interno di più UDD, quando inserite in uno stesso ambiente (LMS o CMS) è possibile favorire una sorta di «*retriving* automatico»: ogni volta che in un qualsiasi testo scritto viene ripetuta una determinata parola (p. es. «opera d'arte»), è possibile automaticamente rimandare a un glossario che può fornire una spiegazione testuale, un *link* a una risorsa esterna, una immagine o un altro file multimediale, come mostrato negli esempi nelle figure 2a e 2b. Si ritiene che tale strumento possa facilitare sicuramente il recupero del significato delle parole già incontrate, il *retriving* passivo, il processo cioè che «involves perceiving the form and having to retrieve its meaning when the word is met in listening or reading» (Nation 2001, 67).

La stessa cosa può essere realizzata, sebbene al momento non in forma automatica, con testo audiovisivo: quando nel testo viene pronunciata una parola oggetto di *retriving*, sarà possibile generare una finestra *pop up* che favorisca il processo di richiamo del significato con le modalità appena viste (cfr. Figg. 3a e 3b).

È prevedibile tra l'altro che tale attività possa essere resa in forma automatica in un futuro non remoto. I riconoscitori vocali, infatti, stanno facendo enormi progressi e, sebbene mostrino ancora dei limiti legati alla prosodia, alle pronunce regionali ecc. (Tavosanis 2018), nel caso del parlato monologico controllato mostrano già risultati molto soddisfacenti. In futuro, dunque, il *software* autore potrebbe generare automaticamente le finestre *pop up* ogni volta che riconosce nel testo audiovisivo la parola che è stata segnalata come oggetto di *retriving*. Sarà inoltre opportuno considerare se questo processo potrà essere effettivamente favorito dalla continua ed esclusiva presentazione del significato, o se sarà più

²⁰ Sulle relazioni tra apprendimento e memoria la letteratura è vasta. Per approfondimenti, anche sul piano didattico, cfr. Cardona 2001.

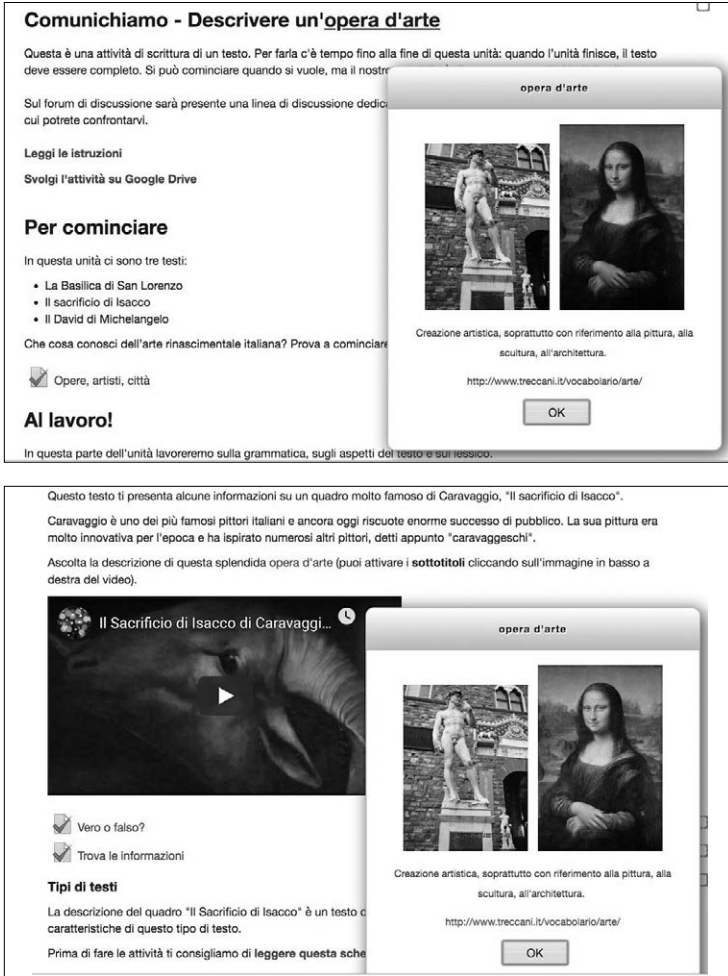


Figure 2a e 2b – Retriving di «opera d'arte» presente in testi scritti.

utile includere anche attività che richiedano un maggiore sforzo di recupero in memoria all'apprendente, per esempio utilizzando in vario modo la tecnica delle *word cards*²¹ (con la parola da un lato e la spiegazione, la traduzione, una immagine o un testo audio dall'altro, anche combinati tra loro). Ne presentiamo un esempio nelle figure seguenti (cfr. Figg. 4a e 4b).

²¹ Relativamente all'utilizzo delle *word card* Nation (2001, 306) afferma: «Writing the word on one side and its meaning on the other allows the learner to be able to retrieve the meaning of the word from memory. [...] This is one reason why cards are better than vocabulary lists and vocabulary notebooks as a means of learning».



Figure 3a e 3b – Retriving di «*opera d'arte*» presente in testi audiovisivi.



Figure 4a e 4b – Retriving di «*opera d'arte*» realizzata con word card.

Il *retriving*, inoltre, può essere attivato anche in forma produttiva, ovvero mediante attività in cui è necessario recuperare la forma scritta o orale a partire dal significato di parole già note e viene richiesto di utilizzarle all'interno di testi. In una UDD incentrata sul lessico è possibile combinare e mettere in sequenza le attività di *retriving* passivo e attivo (modalità che favorisce l'acquisizione del lessico), focalizzandosi anche su aspetti della forma scritta e orale della parola.

Nelle seguenti figure (cfr. Figg. 5a, 5b) presentiamo un esempio in cui una parola («correre»), già precedentemente portata all'attenzione dell'apprendente in fase di *noticing*, viene ripresa in fase di *retriving*. La parola viene ripresentata con una *word card* che ripropone da un lato la sua forma grafica e fonica (cfr. Fig. 5a); mentre dall'altro ripresenta il significato sia mediante immagini, sia mediante definizione testuale (fase di *retriving* passivo) (cfr. Fig. 5b). Di seguito, nella fase di *retriving* attivo, si richiede di riutilizzare la parola in contesto (inserimento in frasi o in testi) e si può lavorare anche sugli aspetti produttivi relativi alla forma scritta e orale della parola. Si noti che le attività che richiedono la scrittura o la pronuncia della parola consentono di fornire una correzione puntuale, isolandola dal contesto in cui è inserita.



Figure 5a e 5b – Retriving di «opera d'arte» realizzata con word card.

Ciò considerato, pertanto, fa ritenere che la UDD consenta di sostenere pienamente la competenza lessicale anche con riferimento alla fase di *retriving*, sia produttivo che ricettivo.

5.3 *Generative use*

Le attività che rientrano in questa fase del processo di sviluppo della competenza lessicale sono correlate con parole già incontrate e conosciute nel loro significato più comune ma che in altri contesti possono assumere un significato diverso da quello noto. In altri termini, si deve lavorare didatticamente con l'ambiguità lessicale (in primo luogo con la polisemia, ovvero la coesistenza di significati diversi in un'unica forma²²), che, sebbene minoritaria in termini assoluti, caratterizza soprattutto le parole di più alta frequenza (Aprile 2005) e dunque quelle di maggiore utilità per un apprendente di lingua non materna che debba strutturare le proprie competenze nei contesti d'uso quotidiani.

Soprattutto nelle prime fasi di acquisizione, si nota una sorta di «resistenza all'apprendimento dei lessemi polisemici» (Ferreri 2005, 29), probabilmente anche come conseguenza del maggiore carico cognitivo richiesto all'apprendente perché possa accettare il fatto che non vi sia una corrispondenza biunivoca tra forma e significato. Tuttavia, per evitare che questa errata convinzione, ovvero che una volta conosciuto il significato principale di una parola questa possa considerarsi acquisita, si trasforma in una vera e propria modalità di apprendimento disfunzionale, risulterà opportuno proporre un lavoro di presentazione e riuso anche dei significati meno comuni, non prototipici delle parole polisemiche.

Dal punto di vista lessicologico si possono distinguere diversi tipi di polisemia su base semantica a seconda della differenza di significato che si determina: lineare (o autoiponimia), in cui agisce una restrizione del significato della parola; non lineare, in cui agisce soprattutto l'azione della metafora e della metonimia (Basile 2019). Ovviamente avrebbe poco senso, con un apprendente di L2, lavorare specificamente sui tratti distintivi di queste diverse categorie, peraltro ancora discusse dai lessicologi, mentre appare più opportuno una generica sensibilizzazione alla natura non monosemica e contestuale di molto lessico, presentando «distinzioni didatticamente pertinenti» (Casadei 2019, 100), per esempio prendendo in considerazione principalmente criteri semantici e tenendo conto della frequenza con cui i diversi significati delle parole si presentano in contesti reali. Le parole, dunque, vanno presentate nei loro diversi significati in modo graduale, quando se ne presenta la necessità perché vengono incontrate nei testi ed evitando, al contrario, una didattica 'onnicomprensiva' che tenda a presentare tutti gli aspetti semantici, ortografici, fonetici e sintattici in una sola volta²³.

Secondo il modello di riferimento adottato in questo contributo, anche per il *generative use* è possibile rilevare un momento ricettivo (in cui parole vengono incontrate in testi orali e scritti) e un momento produttivo (in cui le parole

²² Non sono stati presi in considerazione altri fenomeni che determinano l'ambiguità lessicale quali l'omografia, l'omofonia e l'omonimia, che tuttavia riguardano in genere etimi diversi e non parole con un qualche legame semantico.

²³ È questa una modalità di presentazione che ha un evidente parallelismo con la proposta di un sillabo morfosintattico cosiddetto «a spirale» in cui le funzioni delle forme linguistiche vengono presentate a più riprese (Diadori *et al.* 2015).

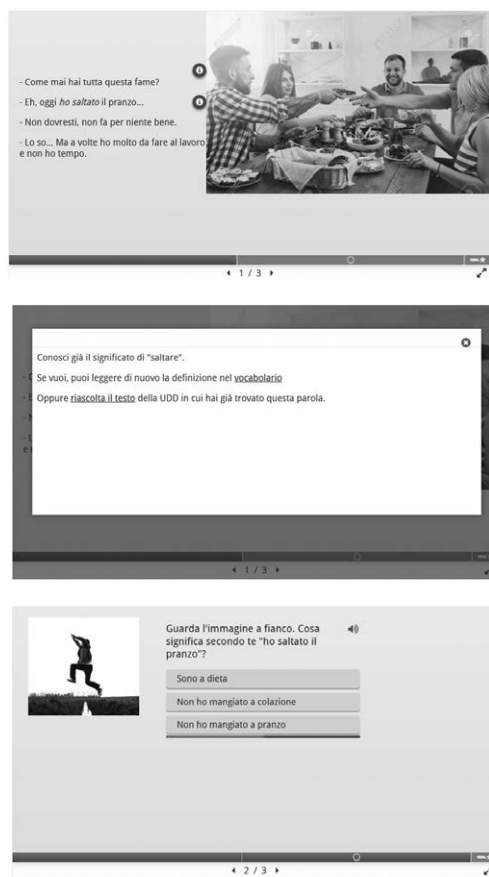


Figure 6a, 6b, 6c – Sezione di Generative Use di «saltare il pranzo» realizzata in UDD.

vengono riutilizzate). Maggiore è la differenza di contesto in cui vengono incontrate e riutilizzate le parole, maggiore sarà la profondità di analisi e quindi la possibilità di renderle stabili nel proprio sistema lessicale. Le tecniche didattiche utilizzabili in fase di *generative use*, sono simili a quelle indicate nelle fasi di *noticing* e *retriving* (cfr. parr. 5.1, 5.2).

Per quanto riguarda le modalità di presentazione, sembra dare risultati apprezzabili il *Cognitive-Linguistic Approach*²⁴ (Boers, Lindstromberg 2008), che, con specifico riferimento alla didattica del lessico polisemico in L2, suggerisce tra l'altro di far emergere il legame tra il significato traslato della parola e quel-

²⁴ Tale approccio per la didattica del lessico fa riferimento alla linguistica cognitiva, una disciplina con un raggio di interesse estremamente ampio, il cui assunto centrale risiede nella «non autonomia del linguaggio, cioè la relazione imprescindibile tra il linguaggio e altri aspetti della cognizione umana» (Bazzanella 2014, XX).

lo principale; di favorire la memorizzazione usando immagini correlate con il significato letterale delle parole o delle espressioni usate metaforicamente (Boers *et al.* 2008).

La UDD può consentire di attivare e realizzare efficacemente anche questa fase di sviluppo della competenza lessicale. Poniamo il caso, per esempio, che in un testo sia presente l'espressione «saltare il pasto», in cui il verbo «saltare» assume, evidentemente, una diversa accezione rispetto al suo principale significato letterale. Nella UDD è possibile segnalare questa espressione e inoltre (cfr. Figg. 6a, 6b, 6c) è possibile:

- rimandare al significato letterale già noto e rinforzarlo anche fornendo una definizione testuale o con supporto iconico e indicando i vari contesti in cui questa parola è già stata utilizzata. In tal modo si favorisce il legame tra significato principale e significato metaforico. Particolarmente utile ci sembra la possibilità di rimandare direttamente alle altre UDD in cui la parola è già stata presentata;
- fornire una spiegazione del nuovo significato (sempre tramite testi o immagini o definizioni in un dizionario o mediante la combinazione di queste modalità) o elicitare le ipotesi degli studenti, modalità che, anche con riferimento al lessico polisemico, favorisce la loro attiva partecipazione e ne facilita in questo modo l'acquisizione (Boers 2013);
- fare riutilizzare la parola in vari contesti.

6. *Engagement* e attività lessicali in UDD

Fino a questo momento si è visto come, servendosi di un percorso di apprendimento basato su UDD, sia possibile attivare e sostenere lo sviluppo delle competenze lessicali rispettando le fasi indicate come efficaci dalla ricerca psicolinguistica e glottodidattica. Tuttavia, oltre a questi tre processi (*noticing, retrieving, generative using*), la cui importanza è generalmente condivisa, bisogna considerare gli aspetti di tipo motivazionale legati all'apprendente. È altrettanto condiviso, nell'apprendimento del lessico, quanto risulti poco efficace una presentazione di elementi lessicali decontestualizzata che faccia leva esclusivamente sulla memoria²⁵. Al contrario, l'apprendente deve sentirsi attivamente coinvolto con compiti motivanti volti alla presentazione e al riutilizzo del lessico, soprattutto nei tratti semantici che, diversamente da quelli legati alla forma e apparentemente più facili da apprendere anche per semplice esposizione, richiedono un esplicito lavoro di *engagement*. Un modello utile in questo senso è quello delineato da Lufer e Haulstijn (2001) relativamente alle caratteristiche che dovrebbero avere le attività lessicali. I due ricercatori identificano nello spe-

²⁵ La scarsa utilità di una didattica del lessico che non tiene conto dell'*engagement* dell'apprendente è efficacemente sintetizzata dalle parole di Stevick: «If you want to forget something, put it on a list» (cit. in Lewis 1993, 178).

cifico tre parametri, a ciascuno dei quali può essere attribuito un diverso livello di coinvolgimento da parte dello studente.

- *Need*. Chiama in causa la componente motivazionale propria dell'apprendente. I compiti che soddisfano questo parametro sono quelli percepiti dagli apprendenti come rilevanti per la comprensione del testo o lo svolgimento di una attività;
- *Search*. Richiede all'apprendente un lavoro di ricerca (consultando fonti, confrontandosi con i pari, rivolgendosi ai compagni) del significato delle parole o, all'opposto, delle parole per esprimere un determinato significato;
- *Evaluation*. Richiede allo studente di valutare l'adeguatezza di una parola in uno specifico contesto, facendo riferimento alle proprietà semantiche e sintattiche della parola in questione.

La presenza o l'assenza di questi tre parametri determinano la quantità di *involvement load* (Laufer, Haulstijn 2001) richiesta dal compito. Maggiore sarà questa risultante, più alta sarà la possibilità di successo nell'acquisizione e nella ritenzione del materiale lessicale. Agire pertanto in una prospettiva *student centered*, attribuendo un ruolo prioritario all'apprendente, dovrebbe favorire anche la didattica del lessico. Le attività lessicali che vengono proposte, quindi, dovrebbero nei limiti del possibile, tenere conto di questi parametri.

Riteniamo che favorire il coinvolgimento dello studente abbia più a che fare con aspetti propriamente metodologici e dipenda in minima parte dal contesto e dalla modalità di apprendimento. Si tratterà pertanto, in primo luogo, di proporre percorsi, testi, attività che tengano conto del profilo e dei bisogni dell'apprendente andando nella direzione di sostenere il suo interesse e la sua motivazione. Si intende, in questo caso, la motivazione che, secondo il modello di Dornyei (2001), si dispone sul piano del *Learning Language Situation* e quindi dipende dall'interesse verso i contenuti del corso, i compagni, l'insegnante, i materiali didattici usati. Adattando il modello di Dornyei (2001) al contesto preso in esame in questo contributo, l'interesse dovrà essere garantito dal contenuto dell'UDD, dai testi e dalle attività in essa compresa. Ciò premesso, riteniamo che usando la UDD sia possibile creare percorsi che rispettino (e se possibile valorizzino) i già citati parametri indicati da Laufer e Haulstijn (2001).

Come affermano gli autori, se si decide di lavorare su un determinato lessico a partire da un testo, potrà essere utile, per esempio, che la comprensione del lessico stabilito come *target* risulti necessaria anche nella prova di comprensione del testo stesso. In questo modo si realizza un *task-induced involvement load*²⁶, che sarà più efficace rispetto a una prova di comprensione che invece non chiami in causa per il suo svolgimento il lessico stabilito come *target* (Laufer, Haulstijn 2001).

Mediante UDD è possibile non solo creare attività di questo tipo, ma anche suggerire esplicitamente allo studente che le parole già segnalate in fase di *noticing*

²⁶ Gli autori usano il termine «*task*» come sinonimo di «attività», quindi con accezione diversa rispetto a quella normalmente utilizzata nella letteratura sul *Task Based Learning* (Willis, Willis 2007).

risultano necessarie nello svolgimento della prova (*need*). E inoltre possibile sia rimandare nuovamente lo studente alla parte di testo in cui la parola in questione è stata incontrata, fornire o riproporre la sua spiegazione o, in maniera più auspicabile, coinvolgerlo in prima persona con una attività di ricerca o di scelta multipla tra più opzioni (*search*). Allo studente potrà poi essere chiesto di decidere di inserire le parole in contesti diversi (frasi o testi): tale attività sarà tanto più efficace quanto più lo studente dovrà valutare l'appropriatezza tra diverse accezioni di una stessa parola o scegliere tra diverse possibili parole fornite in una lista (*evaluation*).

Nell'esempio in figura 7, la comprensione della parola «nemici», che è già stata precedentemente messa in evidenza, viene richiesta anche per il corretto svolgimento della prova di comprensione del testo *input*, come viene detto esplicitamente allo studente: il sistema infatti avverte lo studente con il testo «Per rispondere a questa domanda devi sapere cosa significa “nemici”» Da qui lo studente può ritornare alla parte di testo in cui la parola viene usata, oppure svolgere una attività che gli chiede di indicare il significato corretto²⁷.



Figure 7a, 7b – Need e search in UDD.

Infine, possono essere elaborate attività che richiedano, per esempio, di formare una frase che contenga la parola *target* o di inserire tale parola in un testo, scegliendola tra altre proposte. Anche per queste attività è possibile fornire allo studente delle

²⁷ Coerentemente con i principi a cui si rifà il modello UDD, lo studente può scegliere liberamente di seguire entrambi o uno solo dei percorsi suggeriti.

indicazioni, un *feedback* ragionato in base alla risposta. La UDD consente quindi di rispettare i parametri del modello di Laufer e Hulstijn (2001) e di aggiungere un piccolo ma importante elemento: attività significative, con un alto livello di coinvolgimento attivo dello studente, possono infatti essere rese più efficaci segnalando esplicitamente l'utilità di tali parole nello svolgimento della prova. Si sostengono in questo modo anche abilità di riflessione sugli scopi del proprio apprendimento, aspetto che, più in generale, favorisce lo sviluppo di abilità metacognitive.

7. Aspetti della parola e attività in UDD

L'ultimo tema che trattiamo in questo contributo riguarda i vari aspetti della parola. Ancora una volta il riferimento è il più volte citato modello di Nation (2001), che indica i vari aspetti coinvolti nella conoscenza di una parola, catalogandoli nelle seguenti tre macro-categorie: *Form, Meaning, Use*.

Accade spesso che, da parte dei docenti e degli apprendenti, la categoria *Meaning*, che include il legame tra forma e significato, venga sostanzialmente considerata come l'unica meritevole di esplicita attenzione nella didattica del lessico e, di conseguenza, la maggior parte delle attività lessicali risulta incentrata su questo legame (p. es. accoppiamenti parola-immagine o parola definizione). D'altra parte, invece, vengono trascurati aspetti legati alla forma (fonica e scritta) secondo la convinzione che essi siano soggetti soprattutto ad apprendimento implicito; allo stesso modo sono anche trascurati gli aspetti relativi alla parti della parola sulla cui utilità insistono invece diverse ricerche (Ferreri 2005), nonché strumenti di tipo applicativo come alcuni sillabi (cfr., in particolare, Lo Duca 2006), valorizzandone in primo luogo le potenzialità per sviluppare la competenza metalessicale degli studenti, fondamentale per favorire l'ampliamento del loro vocabolario.

Considerato il peso estremamente consistente che hanno in termini quantitativi nel complessivo insieme del lessico, nonché la modalità di organizzazione del lessico mentale (Aitchson 2012), maggiore attenzione hanno ricevuto, almeno da parte di alcuni autori²⁸, i cosiddetti «lessemi complessi» (De Mauro 2002), termine ombrello che qui utilizziamo per indicare una serie di parole che superano il limite della singola parola (associazioni, polirematiche, collocazioni, frasi idiomatiche)²⁹, sebbene molti materiali didattici sembrino non avere ancora colto tali indicazioni della ricerca (Bagna, Machetti 2008).

All'interno dell'UDD è possibile realizzare una ampia gamma di attività per lo sviluppo di tutti gli aspetti a cui è stato accennato e che la ricerca in ambito lessicale considera rilevanti nella conoscenza di una parola, sia in fase ricettiva che in fase produttiva. Non rientra tra gli scopi di questo articolo fare una rassegna delle possibili attività che possono essere utilizzate; ci limitiamo quindi

²⁸ Ricordiamo almeno Lewis, fondatore e divulgatore del *Lexical Approach* (1993) e, in ambito italiano, Porcelli (2004) e Cardona, De Iaco (2020).

²⁹ Per una proposta di attività didattiche distinte per le varie categorie lessicali considerate «parole complesse», cfr. La Grassa 2011.

a segnalare soltanto alcuni elementi degni di nota che il modello UDD consente di sviluppare. È possibile, per esempio, proporre un lavoro di tipo analitico allo studente, a partire dal testo *input* che, soprattutto nel caso dei testi audio o audiovisivi, può essere modificato con grande facilità consentendo in questo modo di isolare soltanto la parte di interesse per il lavoro sugli aspetti lessicali. Si può lavorare sul rapporto forma-significato, di primaria importanza, come è stato detto, per esempio con attività di accoppiamento tra immagini e microtesti audio, tratti dal testo *input* di partenza (cfr. Fig. 8). Questo modo di lavorare risulta coerente con i principi psicolinguistici per cui, in fase di analisi, l'attenzione dovrebbe essere focalizzata non più sul testo nella sua globalità, ma soltanto sugli aspetti che contengono gli elementi di interesse.

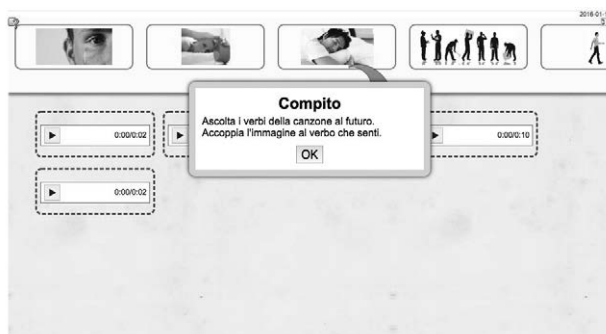


Figura 8 – Accoppiamento forma-significato con testi audio.

Un altro elemento interessante è la possibilità data allo studente di lavorare su aspetti della forma scritta o fonica della parola (categoria *Form*), sia in maniera distinta sia contemporaneamente. Nella attività seguente (cfr. Fig. 9), per esempio, in cui si chiede di separare le parole *target* su due insiemi, lo studente ha anche la possibilità di ascoltare la pronuncia delle singole parole.

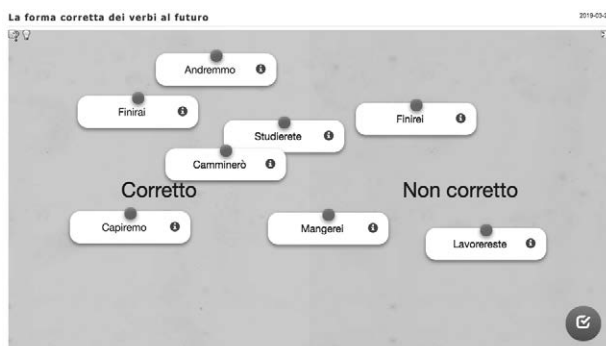


Figura 9 – Aspetti grafici e aspetti fonici della parola.

Un ultimo breve accenno va fatto alle modalità con cui è possibile proporre le attività incentrate su *idioms*³⁰. Prescindendo dalle scelte di tipo metodologico in base a cui selezionare queste espressioni (p. es. la loro frequenza, la trasparenza semantica, la similarità con espressioni della lingua madre ecc. Cardona 2015), la UDD consente di realizzare attività sia sull'individuazione all'interno di un testo che sul riconoscimento della forma e della struttura sintattica delle espressioni complesse (cfr. Fig. 10), oltre che sul loro significato. Le attività possono svilupparsi, per esempio, a partire dal significato letterale delle componenti dell'espressione e rendendo immediatamente disponibili le concordanze di una determinata parola o espressione in *corpora* online³¹ (Porcelli 2004); possono sfruttare l'utilizzo di immagini che, anche per questo tipo di espressioni, risultano facilitanti (Konecny 2012); infine, possono proporre il loro riutilizzo in contesti diversi.

The image shows two screenshots of a language learning application. The top screenshot is titled "Individua le espressioni metaforiche e le associazioni di parole" and contains a paragraph of text with several words highlighted in grey boxes. Below the text is a progress bar showing "0/39" and a "Riprova" button. The bottom screenshot is titled "Trascina le parole al posto giusto. Vuoi trovare i significati di queste espressioni? Cercali sul vocabolario!" and lists seven numbered items with missing words. To the right of the list is a vertical column of seven words in grey boxes: colare, la bussola, imboccare, i muscoli, retta, alla larga, and la notte. At the bottom of the second screenshot is a "Controlla" button.

Figure 10a, 10b – Alcune attività proponibili su idioms.

³⁰ In questo contributo, senza fare ulteriori specificazioni, con *idioms* si intendono le espressioni che non si possono interpretare letteralmente.

³¹ Si parla in questo caso di *Key Word In Context*. Anche limitandosi alle sole collocazioni propriamente dette, l'uso in ambito didattico che si può fare dei *corpora* è vario: dall'osservazione della loro struttura, alla riflessione sul loro uso in vari tipi e generi testuali, alle eventuali restrizioni di registro. Per alcune proposte, cfr. Bondi, Radighieri 2010; Castorina 2010; Porcelli 2003.

8. Conclusioni

In questo contributo sono state indicate alcune possibilità che un modello operativo utilizzato nella didattica in *e-learning*, la UDD, fornisce per sostenere e sviluppare le competenze lessicali in Italiano L2. Il modello non risulta di per sé migliore di altri modelli più noti ma, per motivi che abbiamo tentato di indicare, è maggiormente adeguato rispetto al contesto di apprendimento. Sulla base di quanto esposto, riteniamo che il modello possa apportare notevoli vantaggi nella didattica del lessico, dal momento che consente di rispettare in modo coerente le fasi di apprendimento generalmente messe in atto (*noticing*, *retriving*, *generative use*) e di tenere al contempo in considerazione aspetti motivazionali, di *engagement* dello studente. Tutto ciò può essere fatto facendo uso di più *media* (testi scritti, orali e audiovisivi), che possono essere selezionati e modificati a seconda delle proprie esigenze e, soprattutto nel caso dei testi audiovisivi, le attività possono essere proposte durante la visione del testo stesso.

Tra le altre caratteristiche proprie delle attività lessicali che si possono elaborare in UDD ci sembra interessante sottolinearne almeno tre:

- la «ricorsività»: è possibile creare *link* tra diverse UDD (o anche all'interno della stessa UDD) quando le parole vengono rincontrate. Questo sicuramente favorisce la memorizzazione del materiale lessicale;
- la «varietà» di canali e risorse: le attività possono combinare o alternare l'uso del canale orale e scritto, possono essere ricettive (facilitando la comprensione con le risorse disponibili in Rete) o produttive; possono incentrarsi su tutti gli aspetti coinvolti nella conoscenza della parola (*form*, *meaning*, *use*) e, per estensione, anche dei lessemi complessi;
- l'«autonomia» dell'apprendente: l'UDD è un modello pensato per essere gestito prevalentemente dall'apprendente. Anche per le attività lessicali non ci sono dunque percorsi obbligati, ma solo suggeriti. Sarà l'apprendente che potrà scegliere se ritornare sulle parti del testo in cui ha già incontrato le parole *target*, se guardare le definizioni sul dizionario ecc.

Lo sforzo che è stato fatto elaborando il modello UDD è stato quello di creare condizioni di apprendimento efficaci in un contesto caratterizzato in maniera non trascurabile da una condizione di autoapprendimento. In generale, riteniamo che questo sia stato possibile e che, in molti casi, l'elemento tecnologico sia risultato essenziale: si pensi alle possibilità per evidenziare le forme *target* in un testo in fase di *noticing* o al *retriving* automatico, che consente ogni volta di segnalare ed eventualmente rispiegare le parole già incontrate.

In conclusione, si intende segnalare quella che al momento sembra la criticità più rilevante del modello qui preso in esame, sebbene probabilmente di minor peso se si fa specifico riferimento allo sviluppo della competenza lessicale rispetto a quello che può assumere per lo sviluppo di altre competenze, *in primis* di quella grammaticale. La UDD è pensata soprattutto per essere utilizzata in autoapprendimento, e ciò limita (ma non elimina) le occasioni di interazione sincrona tra pari, di fatto riducendo molto la fase di negoziazione del signi-

ficato, come è noto ritenuta di grande importanza nei processi di elaborazione e acquisizione dell'*input*. Un aspetto, questo, non di poco conto e in qualche modo strutturale al modello che è stato elaborato. Con riferimento al lessico, questo effetto negativo potrebbe essere più limitato: la negoziazione (con i pari o con i parlanti *expertise*), che avverrebbe prevalentemente nel ciclo del *noticing* e durante alcune attività produttive nella fase del *generative use*, potrebbe essere in parte sostituita con altre strategie già menzionate (uso di dizionari e traduttori, immagini e altre risorse per chiarire i significati; *feedback* ragionati dopo la produzione di output lessicali non corretti). In ogni caso la criticità di fondo, ovvero la potenzialmente modesta interazione sincrona e la negoziazione che ne deriva, rimane.

È importante sottolineare, tuttavia, che questa criticità non è determinata da limiti tecnici dell'ambiente di apprendimento, in cui al contrario sono presenti tutti gli strumenti di interazione sincrona e asincrona. Infatti, se più apprendenti sono presenti nello stesso momento all'interno dell'ambiente, essi potranno virtualmente interagire utilizzando vari sistemi di messaggistica, anche durante lo svolgimento di attività come quelle presentate in questo contributo. La principale sfida pedagogica a cui si trova di fronte chi vuole insegnare una lingua online sta pertanto proprio nel trovare modalità e strategie efficaci per attivare e sostenere in generale gli aspetti sociali dell'apprendimento e, in particolare, le interazioni comunicative.

Un compito non semplice quello di bilanciare tendenza all'apprendimento autonomo e collaborazione tra pari, il cui esito felice non dipende dalla evoluzione degli aspetti tecnologici, ma dalla reale possibilità di fare interagire nello stesso momento più persone che si trovano in posti diversi. Considerati il numero molto più alto degli studenti che vi partecipano, tale possibilità è maggiormente presente nei corsi MOOC (La Grassa 2020) all'interno dei quali riteniamo potrà valere la pena adottare il modello UDD e sperimentare anche le attività specificamente focalizzate sullo sviluppo delle competenze lessicali.

Riferimenti bibliografici

- Aitchson, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Andorno, C., Valentini A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Aprile, M. 2005. *Dalle parole ai dizionari*. Bologna: Il Mulino.
- Bagna, C., Machetti, S. 2008. "Le polirematiche nel continuum di competenza nativo-nativo". In *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, a cura di M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna, 87-98. Milano: Franco Angeli.
- Balboni, P. E. 2016. "Didattica delle lingue in prospettiva interculturale". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, T. Troncarelli, 24-41. Siena: Becarelli.
- Basile, G. 2019. "Il lessico come sistema: relazioni semantiche e polisemia". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 41-71. Roma: Carocci.
- Bazzanella, C. 2014. *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Bari-Roma: Laterza.

- Boers F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., Eyckmans J. 2008. "Variables in the Mnemonic Effectiveness of Pictorial Elucidation". In *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, edited by F. Boers, S. Lindstromberg, 189-216. Berlin-New York : Gruyter.
- Boers, F. 2013. "Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary: Assessment and Integration". *Language Teaching* 46: 208-24.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (eds.) 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin-New York: Gruyter.
- Bondi, M., Radighieri S. 2010. "I corpora come risorsa per l'apprendimento: integrare corpus, testo e discorso specialistico". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 59-72.
- Calvani, A. 2008. "Connettivismo: nuovo paradigma o ammalante *pot-pourri*?". *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 4 (1): 121-5.
- Cardona, M. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.
- Cardona, M. 2015. "Gli idioms: un aspetto centrale della competenza lessicale". *Italiano a stranieri* 19: 3-7.
- Cardona, M., De Iaco, M. 2020. *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*. Roma: Aracne.
- Casadei, F. 2019. "Ambiguità lessicale e frequenza: implicazioni glottodidattiche". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 73-106. Roma: Carocci.
- Casadei, F., Basile, G. (a cura di) 2019. *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Castorina, A. 2010. *Corpus Linguistics: due esperienze di applicazione*. «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1-2: 279-88.
- Coccia, B. et al. (a cura di) in stampa. *Italiano globale. "Le rose che non colsi"*.
- Corrà, L. (a cura di) 2016. *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*. Roma: Aracne.
- De Mauro, T. 2002. *Linguistica elementare. Con esercizi e test di verifica*. Bari: La terza.
- Diadori, P. (a cura di) 2010. *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa/TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Diadori, P. 2009. "Quali modelli operativi per la didattica dell'italiano L2? L'Unità di Lavoro". In *La DITALS risponde 6*, a cura di P. Diadori, 103-12. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. Palermo, M., Troncarelli, D. 2015. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dornyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- Elley, W. B. 1991. "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs". *Language Learning* 41: 375-411.
- Fallani, G. 2020. "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web". In *Insegnare l'italiano con i MOOC*, a cura di A. Villarini 137-61. Pisa: Pacini Editore.
- Fallani, G., La Grassa, M. 2019. "Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2". In *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, a cura di C. Bagna, V. Carbonara, 197-214. Pisa: ETS.
- Ferreri, S. 2005. *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Fratrer, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma: Carocci.

- Jafrancesco, E. (a cura di) 2011. *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Jafrancesco, E. 2016. "Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi *blended learning*". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, D. Troncarelli, 129-64. Siena: Becarelli Editore.
- Joe, A. 1995. "Text-Based Tasks and Incidental Vocabulary Learning". *Second Language Research* 11 (2): 149-58.
- Konecny, C. 2012. "Da chiodi "piantati" a DVD "vergini" e lacrime "inghiottite". Insegnamento e rappresentazione lessicografica di collocazioni lessicali italiane per apprendenti tedescofoni (sulla base del DIB – Dizionario di base della lingua italiana)". In *Linguistica educativa. Atti del XLIV congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana*. Viterbo 27-29 settembre 2010, a cura di S. Ferreri, 463-77. Roma: Bulzoni.
- La Grassa, M. 2011. "Le parole complesse nella didattica dell'italiano L2: alcune proposte operative". In *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, a cura di E. Jafrancesco, 95-115. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- La Grassa, M. 2016. "Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2: 370-85.
- La Grassa, M. 2017. "Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2". *Mosaic* 12 (1): 93-113.
- La Grassa, M. 2019. "Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online". In *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, a cura di B. Aldinucci, G. Caruso, C. Nadal, M. La Grassa, E. Salvatore, 563-74. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- La Grassa, M. 2020. "*E-learning e massive learning* nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto". In *Insegnare l'italiano con i MOOC*, a cura di A. Villarini 37-59. Pisa: Pacini Editore.
- La Grassa, M. 2021. "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale". *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 10 (1): 29-52.
- La Grassa, M., Troncarelli, D. 2016. "Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali". In *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, a cura di M. La Grassa, D. Troncarelli, 6-22. Siena: Becarelli Editore.
- Laufer, B., Hulstijn, J. 2001. "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement". *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Lee, S., Huang, H. 2008. "Visual input enhancement and grammar learning". *Studies in Second Language Acquisition* 30: 307-31.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove (UK): Language Teaching Publication.
- Lo Duca, M. G. (a cura di) 2006. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Long, M. H. 1996. "The role of linguistic environment in second language acquisition". In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by W. C. Ritchie, T. K. Bathia, 413-68. London: Academic Press.
- Meara, P. 1980. "Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning". *Language Teaching & Linguistics Abstracts* 13 (3-4): 221-46.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negari, G. M., Azizi, A., Arani, D. K. 2018. "Investigating the Effectiveness of Audio Input Enhancement on EFL Learners' Retention of Intensifiers". *International Journal of Instruction* 11 (1): 123-38.

- Pigada, M., Schmitt, N. 2006. "Vocabulary acquisition from extensive reading. A case study". *Reading in a Foreign Language* 18 (1): 1-28.
- Porcelli, G. 2003. "L'uso dei corpora nell'analisi lessicale e nella didassi". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2: 73-89.
- Porcelli, G. 2004. *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*. Torino: UTET.
- Rott, S. 1999. "The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learning Incidental Vocabulary Acquisition through Reading". *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1): 589-619.
- Schmidt, R. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11 (2): 129-58.
- Schmitt, N. 2010. *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Seyedtajaddini, K. 2014. "The Impact of Audio Input Enhancement on EFL Learners' Grammar Learning from Varying Proficiency Levels". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98: 1706-12.
- Sharwood Smith, M. 1993. "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-217.
- Stringer, T. 2018. "Input Enhancement Techniques: A Critical Summary of the Literature". *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture* 22: 203-19.
- Tavosanis, M. 2018. *Lingue e intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Troncarelli, D. 2016. "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2". *Italiano a Stranieri* 20: 8-14.
- Valentini, A., (a cura di) 2016. *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati Editore.
- Villarini, A. (a cura di) 2020. *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pisa: Pacini Editore.
- Villarini, A. 2011. "La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente". In *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, a cura di E. Jafrancesco, 53-80. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier.
- Willis, D., Willis, J. 2007. *A Framework for Task-based Learning*. Essex: Longman.
- Winke, P. 2013. "The Effects of Input Enhancement on Grammar Learning and Comprehension, A Modified Replication of Lee (2007) with Eye-Movement Data". *Studies in Second Language Acquisition* 35: 323-52.

Di lessico e altre quisquillie: autopercezione ed eteropercezione linguistica nel *social networking*

Vera Gheno

1. Le competenze polarizzate e l'aggressività da certezze

Per comprendere meglio alcune caratteristiche dell'italiano dei *social*, e soprattutto la loro percezione da parte dell'opinione pubblica, occorre fare un passo indietro. È ampiamente noto che l'italiano ha una storia particolare: quasi immobile per centinaia di anni, ha iniziato a mutare velocemente a partire dagli anni Sessanta del Novecento. Fino a quel momento, come un bel cappotto riposto nella naftalina, l'italiano si era preservato praticamente uguale a sé stesso: semplicemente, non era stato lingua dell'uso vivo, parlato, e non aveva quindi subito le normali trasformazioni dovute ai parlanti e alle loro esigenze. A partire da quegli anni, soprattutto grazie ai mezzi di comunicazione di massa, in particolare la televisione¹, l'italiano è divenuto 'davvero' la lingua parlata dagli italiani e, di conseguenza, è iniziato a cambiare a grande velocità. Proprio la rapidità dei mutamenti concentrati negli ultimi sessant'anni è all'origine della situazione attuale, che mostra una 'forbice' pronunciata tra la lingua alta, normata, che tutti (o quasi) gli italiani studiano a scuola – e che permette loro di

¹ Si pensi solo alla rilevanza di un programma televisivo volto all'alfabetizzazione di coloro che non avevano avuto accesso alla scuola dell'obbligo per questioni anagrafiche: «Non è mai troppo tardi» (1960-1968), condotto dall'amatissimo maestro A. Manzi.

Vera Gheno, University of Florence, Italy, vera.gheno@unifi.it

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vera Gheno, *Di lessico e altre quisquillie: autopercezione ed eteropercezione linguistica nel social networking*, pp. 135-153, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-403-8.10, in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (edited by), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-403-8

leggere senza grande sforzo i classici – e la lingua ‘della strada’, quella usata nelle interazioni quotidiane dalla maggior parte dei parlanti.

Conseguentemente, l’individuo definibile «italiano medio», ma perfino quello dotato di una cultura sopra la media – per esempio, uno studente universitario –, mostra spesso difficoltà nel destreggiarsi rispetto a tutto ciò che sta nel mezzo, non ultimo il settore della scrittura professionale, fosse anche la semplice e inevitabile compilazione di un *curriculum vitae* o della lettera di accompagnamento, che spesso contengono errori «degni di minzione» (*sic*)².

La polarizzazione tra lingua alta e lingua bassa, e la presenza di un consistente *gap* tra i due estremi, porta a due conseguenze. Da una parte, le persone tendono a comunicare seguendo una logica di *linguistic whateverism*, secondo la definizione data da Baron (2002), cioè di menefreghismo, pressappochismo linguistico, («In fondo, quello che conta è il contenuto, non la forma!»), suffragata peraltro anche da osservazioni di Sobrero dei primi anni Duemila, secondo il quale soprattutto i giovani dimostrano scarsa consapevolezza dell’importanza di variare il registro in base alla situazione comunicativa (Sobrero 2003).

Oggi, sui *social*, la puntualizzazione rispetto all’ortografia viene non di rado criticata come espressione di uno snobismo culturale e sociale, da veri *radical chic*, come probabilmente voleva dire questo utente (cfr. Fig. 1):

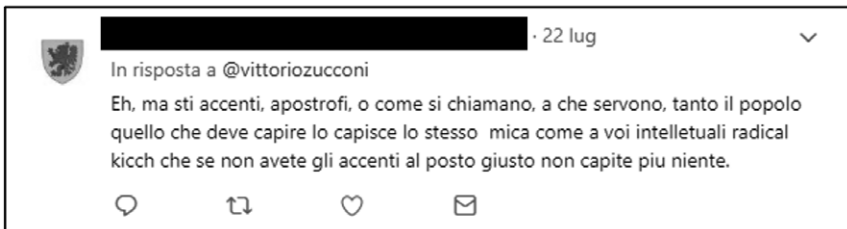


Figura 1

Chiaramente, chi fa una correzione linguistica dovrebbe invece «scendere dal piedistallo» (cfr. Fig. 2).

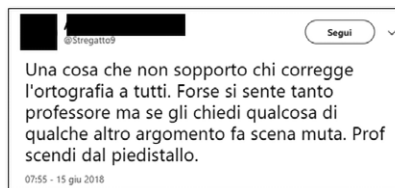


Figura 2

² Come denunciato dai 600 professori del Gruppo di Firenze che hanno firmato un appello rivolto, tra gli altri, al Presidente della Repubblica (cfr. Testa 2017).

A questo genere di persone non è arrivata la bella e illuminante idea enunciata, tra i molti, da Wallace (2006), della correttezza linguistica come forma di cortesia per l'interlocutore:

Sembra innegabile che quando non rispettiamo certe convenzioni carichiamo l'interlocutore di qualche peso interpretativo in più. [...] Sembra semplicemente più «cortese» seguire le regole dell'inglese corretto... proprio come è più «cortese» disinfestare la propria casa prima di invitare ospiti, o lavarsi i denti prima di un appuntamento galante. Non solo più cortese ma in qualche modo anche più rispettoso – sia verso il proprio ascoltatore/lettore sia verso il messaggio che si vuole trasmettere (Wallace 2006).

Apparentemente all'altro estremo dello spettro rispetto al menefreghismo troviamo esempi di un dogmatismo linguistico irrigidito su posizioni spesso antistoriche, espresse con una certa dose di pedanteria e aggressività. Sui *social*, specchio fedele della realtà, si arrivano a correggere supposti errori di altri senza un vero motivo (cfr. Fig. 3).



Figura 3

All'obiezione che di fatto «sé stesso» non è sbagliato³, e che lo ribadisce anche la Crusca, questa è la risposta (cfr. Fig. 4).



Figura 4

Pare che per molti sia impossibile accettare che la norma possa essere cambiata rispetto a quanto studiato al tempo della propria frequentazione scolastica (o

³ Anzi, come molti ben sanno, è il cavallo di battaglia di Serianni, che si è congedato dall'insegnamento proprio invocando la grafia accentata (cfr. Di Paolo 2017).

che, approfondendo una certa questione, i linguisti siano giunti alla conclusione che una certa regola sia superflua o formulata male). Non si sopporta il pensiero che le leggi linguistiche possano mutare, e si ripropongono le regole(tte) studiate a scuola, per di più in maniera macchinosa e non di rado imprecisa.

Un caso divenuto famoso ha coinvolto Di Battista e un giornalista piuttosto noto, che ha corretto un *tweet* di ‘Dibba’ a suo avviso erroneo. Ancora una volta, al di là dell’illiceità della correzione, non manca la consueta dose di aggressività (cfr. Fig. 5)



Figura 5

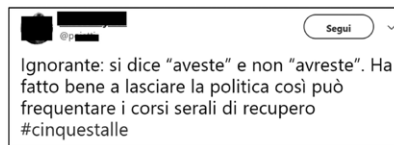


Figura 6

Al di là del *typo* («errore di digitazione») («Garparri» per «Gasparri») (cfr. Fig. 5), forse segno del famoso *whateverism* precedentemente evocato, si osservi piuttosto la costruzione «mi domando se la stessa richiesta (di ricandidarsi) l'avreste fatta». La sequenza «se» più condizionale («se avrei») viene stigmatizzata, a scuola e fuori, con tale forza da provocare una reazione di fastidio anche quando è usata correttamente, come in questo caso, dato che si tratta di una interrogativa indiretta.

I molti commenti allo scambio testimoniano come la questione non sia affatto pacifica, ma anzi molto dibattuta. In linea di massima, manca la capacità, o forse la volontà, di comprendere che l'applicazione della regola – di una qualsiasi regola – comporta dei distinguo. Si nota una generale tendenza a portare avanti la discussione in maniera polarizzata, tra utenti 'pro-Dibba' e 'pro-Ogetti', senza che nessuno aggiunga informazioni funzionali per dirimere la questione: il confronto è completamente basato su «A me hanno insegnato così» *vs.* «Vi sbagliate! Si può dire», con reciproche accuse di ignoranza o di faziosità, accumulando, peraltro, spesso altri errori. Come nota Mastroianni (2017, 57 sgg.), richiamando le parole di Platone nel *Gorgia*, si finisce per insultarsi, perdendo di vista l'argomento stesso del contendere (cfr. Fig. 7).



Figura 7

Non è affatto raro, sui *social* e non solo, che una correzione finisca per venire rimbeccata con un'esibizione involontaria di ignoranza. Si osservi il dialogo seguente (cfr. Fig. 8). Prima di tutto, ancora una volta non si coglie il senso dell'obiezione; in secondo luogo, non viene manifestato alcun dubbio rispetto alle proprie competenze linguistiche; è proprio vero che le troppe certezze sono un impedimento alla conoscenza.



Figura 8

A nulla serve nemmeno essere esperti proprio nel campo della lingua (cfr. Fig. 9). Nella più pura consuetudine di non dare credito a chi potrebbe a ragion veduta essere considerato autorevole, ogni cosa diviene criticabile, tutto è da rimettere in discussione. Non a caso, alcuni autori parlano di «deflazione dell'autorità epistemica» (Gironi 2017).

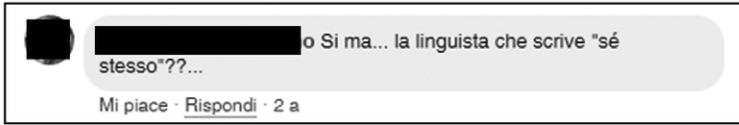


Figura 9

Nell'esempio seguente (cfr. Fig. 10), un utente che enuncia con grande sicurezza e grande approssimazione la supposta norma linguistica a favore del «se stesso» non accentato riceve una replica da due linguisti di chiara fama (siamo su uno dei tanti gruppi *Facebook* dove si radunano le persone attente all'uso della lingua, che però talvolta finiscono per a scadere in inutili rigidità). Ebbene, la risposta dell'utente è molto bellicosa.



Figura 10

Si noti l'appunto «voi che scrivete su un social come me»: l'utente reputa impossibile avere di fronte un vero esperto, dato che il contesto è quello dei *social*. Per evitare questa reazione, peraltro, sarebbe bastato andare su *Google* e verificare chi fossero gli interlocutori (ma anche questo, per molti, è uno sforzo superiore alle loro forze).

2. L'italiano 'selvaggio' e l'invocazione delle regole

Nei messaggi citati sono già emerse alcune caratteristiche del cosiddetto «italiano dei *social*», considerato da molti una varietà di lingua imbastardita, rovinata, indicativa della prossima distruzione della nostra lingua. In realtà, molti linguisti sono relativamente ottimisti sul significato e sulla rilevanza di questi fenomeni. Come notava per esempio De Mauro, infatti, possono essere considerati un segno della vitalità dell'italiano, che si mostra capace di adattarsi alle esigenze comunicative dei nuovi media (De Mauro diceva anche che l'italiano sta bene, e che sono gli italiani a non essere culturalmente in salute) (cfr. Testa 2014).

Premesso ciò, si può rilevare che molte caratteristiche dell'italiano *social* (che riprenderemo tra breve) si incrociano con quelle dei linguaggi giovanili, delineate già negli studi di Radtke dal 1992 in poi: varietà di lingua che, nelle generazioni non più giovani, provocano ben più di una perplessità. La reazione di fastidio e

condanna della lingua usata soprattutto dai *teenager* è naturale, e straordinariamente ricorsiva nella storia dell'essere umano: del resto, essa si costruisce tradizionalmente per rottura, non per continuità, quindi sovente in chiave antinormativa.

Ovviamente, per quanto riguarda le varietà linguistiche in uso sui *social*, va da sé che il loro uso deve essere riservato solo a contesti circoscritti, mentre non è raccomandabile, per questioni di successo comunicativo, 'travasarle' in ambiti a loro alieni: un «k» in luogo del «ch» in un messaggio su *WhatsApp* non rappresenta un problema, ma lo diventa in un tema scolastico.

Se, in generale, le reazioni di chi non frequenta abitualmente certi ambienti *social* tendono a essere critiche nei confronti della lingua che vi si impiega, le persone nelle quali tali varietà provocano maggiore riprovazione sono quelle che, come accennato in precedenza, non riescono ad accettare l'idea che la norma sia mobile, e che i parlanti di una lingua abbiano voce in capitolo nel plasmarla. In un breve scambio di pareri tra il *Twitter* della Crusca e il professor Mirabella (cfr. Fig. 11), questo atteggiamento di fastidio nei confronti dell'idea che la norma venga fatta dall'uso emerge chiaramente (incontrando, non a caso, il plauso del pubblico).



Figura 11

L'atteggiamento dogmatico, del resto, appare molto più popolare di quello meno rigido di un ente di ricerca come la Crusca, percepito come «cerchiobot-tista» o «annacquato», come si può notare dal messaggio seguente (cfr. Fig. 12), completo di faccina passivo-aggressiva.



Figura 12

3. La tradizione del mutamento

Concentriamoci adesso sulle ben note caratteristiche di questa lingua, le cui linee di tendenza sono all'incirca le stesse da circa vent'anni⁴.

Alla base del sistema c'è l'italiano neostandard: poiché sui *social* spesso si scrive come si parla, si manifestano nello scritto delle forme e costrutti ai quali siamo del tutto abituati nel parlato, ma che scritti fanno ancora impressione a molti. Del resto, è la prima volta che l'italiano mostra di possedere una varietà scritta informale (cfr. Antonelli 2014). Si pensi al caso di «Se lo sapevo non venivo» rispetto a «Se lo avessi saputo non sarei venuto», che può occorrere pacificamente anche in scambi elettronici tra persone colte (e chi lo avversa spesso non sa che perfino Manzoni alternava le due costruzioni, già nei *Promessi Sposi*) (cfr. Gheno, Mastroianni 2018, 66).

Su questa base neostandard (quindi con un sistema verbale semplificato, una sintassi piuttosto semplice, dislocazioni a destra e sinistra, topicalizzazioni, temi sospesi e tutte le altre manifestazioni tipiche del parlato), si innestano molte altre caratteristiche arcinote, tra le quali ricordiamo le più popolari:

- l'inglese, sovente sotto forma di tecnicismi o pseudotecnismi collaterali, talvolta davvero complessi da sostituire: si pensi a *selfie*, non proprio corrispondente ad «autoscatto» (cfr. Cresti 2014), *screenshot* («foto dello schermo»), «taggare» («etichettare le persone presenti in una foto con un 'cartellino' che rimanda al loro profilo») o *influencer* («persona in grado di influenzare l'opinione pubblica tramite i *social network*»);

⁴ A partire dalla prima monografia italiana sulla comunicazione mediata dal computer, Pistolesi 2004. Per gli ultimi aggiornamenti e approfondimenti bibliografici, cfr. Gheno 2017, 2018.

- il dialetto, quasi sempre sconnesso dalle proprie competenze personali (anche se non mancano siti e gruppi di orgoglio locale vòlti anche a rivivificare l'uso del dialetto, cfr. Gheno 2015) e che si realizza quasi sempre attraverso l'impiego di singoli elementi dei vari dialetti popolarizzati da qualche personaggio pubblico, o meglio, *influencer* del momento (come «balengo», messo in circolazione da Littizzetto, o il romanesco «daje», diventato ormai panitaliano);
- le neoformazioni, come «cuorare», «**mettere un cuore a una foto su Instagram**», «percolare», «**prendere per il culo**», «okkeione» («certamente», con un filo di sarcasmo, sulla scorta di «ciaone», già lemmatizzato nel Devoto-Oli 2018, Colombo 2017); spesso questi neologismi sono assolutamente transeunti, tanto da non depositarsi nella coscienza collettiva, con le dovute eccezioni;
- gli acronimi tradizionali del mezzo come OT «*off topic*», **ma anche sigle più o meno giovanilistiche** come YOLO «*you only live once*», **una specie di grido di battaglia dei giovani che funziona come incitazione a vivere pienamente la propria vita**;
- le tachigrafie sul genere di «cmq» «**comunque**», **una delle più diffuse in assoluto, ma anche** «nn» «**non**» o «qst» «**questo**»;
- una caratteristica tipicamente italiana, ossia i troncamenti, come «risp e impo» «**rispondi è importante**» o «asp» «**aspetta**» o «cisi doma» «**ci si vede domani**»;
- allungamenti vocalici a simulare l'urlo, come «daiiii» o «forzaaaaa», di chiara matrice fumettistica;
- emoticon :-) ed emoji, ossia le immaginette che si possono aggiungere ai messaggi sui vari sistemi di messaggistica istantanea, che servono, almeno in teoria, non solo come decorazione, ma anche come sistema per chiarificare il senso dei messaggi, in mancanza dell'ausilio del corpo, della prossemica, del tono di voce, dell'espressione del viso;
- l'uso divergente dalla norma di minuscole (nella messaggistica, spesso non si mettono le maiuscole, ma si spezzetta il messaggio in più invii, lasciando tutto il testo minuscolo) e di maiuscole (che consuetudine vuole vengano usate per indicare che si sta parlando ad alta voce), come ben illustra questo famosissimo *tweet* di Trump (cfr. Fig. 13).

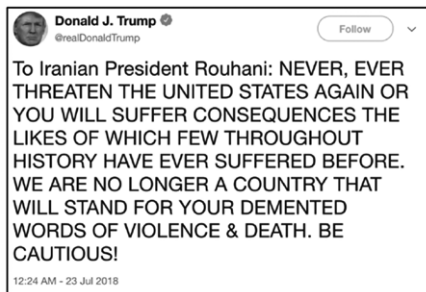


Figura 13

- La *scriptio continua*, magari con la registrazione di fenomeni del parlato come i raddoppiamenti fonosintattici («**mobbasta**», «maddeché», «chestaiaddì»); questo uso è favorito dalla presenza degli *hashtag* che, come è noto, non ammettono la presenza di spazi tra le parole (p. es. #giornatamondiale dellamicizia);
- le citazioni pop da prodotti mediatici di ogni ordine: dalle serie televisive ai *talent show* («Vuoi che muoro?»; «Per me è un sì»), dai film («Vedo la gente morta», che diventa «Vedo la gente scema») ai tormentoni musicali («Tutto molto interessante»);
- la punteggiatura ipertrofica, con i ben noti accumuli di punti esclamativi e punti interrogativi (cfr. anche Beck 2018), magari alternati (!!!!!????!), o con l'inserzione dell'occasionale «1», errore di digitazione dovuto alla velocità (!!!1!!!!1), compresi interessanti fenomeni di risemantizzazione dei segni di interpunzione: molti ragazzi affermano che la stessa frase digitata su un canale di *instant messaging* cambia di significato se scritta con o senza il punto finale; quella con il punto finale viene sentita come più assertiva, quasi aggressiva (cfr. Gheno 2017, 88). In sostanza, in risposta a una domanda come «Sei arrabbiata?», «No» vuol dire davvero che va tutto bene, mentre «No.» il suo esatto contrario.

Quelle accennate sono solo le principali caratteristiche rintracciabili nella lingua dei *social* soprattutto a livello di superficie linguistica. Gli esempi citati saranno, al momento della pubblicazione di questo saggio, probabilmente già obsoleti, dato che la superficie linguistica di questa varietà cambia molto velocemente.

Per fare qualche esempio, nella primavera del 2018 i ragazzi usano termini come «shippare» (da *relationship*; sostanzialmente significa «vedere bene insieme due persone», come in «Io quei due li shippo»); quando le due persone «shippate» si mettono insieme diventano una OTP, una «*One True Pair*», una vera coppia, che in alcuni casi porta alla fusione dei loro nomi o cognomi, come nel caso di *Brangelina* (quando Brad Pitt e Angelina Jolie erano sposati) o, più recentemente, *Ferragnez* (l'unione tra la *fashion blogger* Chiara Ferragni e il cantante Federico Lucia detto Fedez).

I *rapper*, tra di loro, praticano il *dissing*, una specie di insulto ritualizzato non per forza finalizzato all'offesa⁵; ma se si stancano di essere «dissati», potrebbero reagire usando l'acronimo BUFU («*By Us, Fuck You*»), reso celebre in Italia principalmente dal gruppo rap romano Dark Polo Gang e segnalato anche nella sezione «Neologismi» di Treccani creando una serie di malintesi: molti (anche tra i giornalisti) hanno pensato che tale segnalazione indicasse l'ingresso dell'a-

⁵ Il *dissing* potrebbe essere, almeno in alcune sue funzioni, riconducibile alla pratica del *flyting* (per un'analisi diacronica cfr. Jucker, Taavitsainen 2000), che talvolta comprende lo scambio di insulti così roboanti, così sopra le righe da risultare quasi sempre giocosi. Il fenomeno viene descritto già in Ong 1986 in relazione alla cultura afroamericana e poi ripreso in svariati lavori in riferimento ad alcune forme di *flaming* online (cfr. Gheno 2008, 2017).

cronimo nel dizionario ‘ufficiale’ dell’italiano (cfr. p. es. Moretti 2018; notizia, peraltro, mai rettificata dai quotidiani che l’hanno pubblicata).

I personaggi di rilievo di *YouTube* sono gli *youtuber* e quelli di Instagram gli *instagrammer*, così quelli del relativamente nuovo *social network Musical.ly*, amato dai giovanissimi, sono dei *muser*; i ragazzi, sui vari *social*, si sfidano a colpi di *challenge* «sfide» (alcune innocue, altre molto pericolose, come la tristemente famosa *Tide Pod Challenge*, una gara a mangiare le capsule del detersivo per lavastoviglie, cfr. Parlangei 2018).

Infine, il nuovissimo grido di giubilo o di battaglia dei più giovani, un po’ come *kowabunga* ai tempi delle tartarughe Ninja, è *eskere!*, trascrizione a orecchio della frase *let’s get it*, usata da *trapper* quali Lil Pump, ma non solo.

Oltre al velocissimo e costante cambiamento, negli ultimi anni è emerso un aspetto di questa varietà di lingua particolarmente interessante: una sua progressiva ‘normalizzazione’. In altre parole, il passaggio da una frequentazione della Rete di *élite* alla Rete come parte dell’esperienza di vita di (quasi) tutti è sottolineato anche da una serie di mutamenti linguistici. Ricordiamo i tre principali:

- il superamento del ‘tu telematico’ a favore di un ventaglio più ampio di allocutivi. In sostanza, finché i frequentatori della Rete si sentivano tutti amici per il solo fatto di essere online, era normale darsi ‘del tu’ anche tra perfetti sconosciuti. Adesso si è ricreata in Rete, almeno in parte, una certa stratificazione sociale, e conseguentemente è ritornato nell’uso anche il sistema degli allocutivi di cortesia; sta, quindi, diventando normale darsi ‘del lei’ tra persone che non si conoscono, anche se questa tendenza non è ancora universalmente riconosciuta;

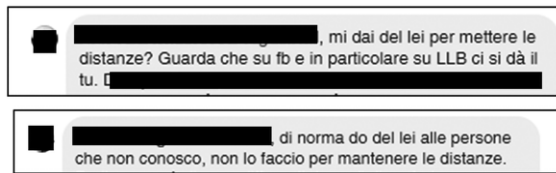


Figura 14

- la tendenza a usare nomi e non *nickname*. All’inizio dell’era *social*, avere un *nickname* era perfettamente normale, non nell’ottica di nascondersi, quanto piuttosto per scegliersi un nome più consono a sé stessi rispetto a quello imposto dai genitori. Adesso, da una parte abbiamo *social* dove si consiglia caldamente di usare le proprie vere generalità (come *Facebook*), dall’altra, all’uso di un *nickname* si appaia l’idea che la persona che usa uno pseudonimo voglia in qualche modo nascondersi agli occhi degli altri;

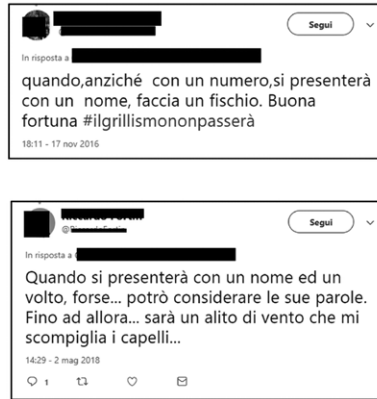


Figura 15

- la diminuzione dei fenomeni divergenti dalla norma linguistica: tachigrafie, univerbazioni e troncamenti sono, a detta dei diretti interessati, in regressione, soppiantati dall'uso di sistemi di immissione del testo predittivi o dai correttori ortografici, che rendono meno agevole l'uso di forme che differiscono dallo standard, una volta vissute come un segnale di appartenenza alla stessa 'tribù'.

4. Quando la comunicazione deraglia

Fin qui, abbiamo trattato del lato interessante della comunicazione *social*. Chiaramente, la 'mediatezza' ha anche delle conseguenze meno pacifiche: è noto che il fatto di non vedere l'interlocutore in faccia porta a una generale disinibizione della comunicazione, sia nel bene (si riescono a esprimere idee e sentimenti che di persona si farebbero fatica a tirare fuori), sia nel male (ci si autocensura meno, anche laddove si dovrebbe conservare un minimo di autocontrollo) (cfr. Suler 2004, ripreso anche in Gheno, Mastroianni 2018).

Tipicamente, tralasciando lo specifico fenomeno dell'odio e dei cosiddetti «leoni da tastiera» (sull'argomento cfr. Gheno 2018c), uno dei grandi mali della comunicazione mediata sembra essere il proliferare delle cosiddette «opinioni da specchio»: pensieri e idee politicamente scorretti, mossi da istinti bassi, precedenti a una riflessione approfondita, che ogni essere umano ha, ma normalmente comprende di dover tenere per sé perché frutto di un istinto quasi primordiale. Sono opinioni che la maggior parte delle persone sa essere impresentabili di fronte agli altri. Del resto, come ci ricorda Goffman (cit. in Bellucci 2011), è perfettamente normale che ognuno di noi abbia una faccia privata e una faccia pubblica.

Ora, in questa società ormai iperconnessa (cfr. Dominici 2014), nella quale dobbiamo ancora imparare a gestire la grande complessità comunicativa in cui ci troviamo immersi, accade che molti si comportino, sui *social*, come se fossero nel

privato del loro salotto, tra persone affini e amiche. Lo possiamo definire «effetto-tinello» (Gheno, Mastroianni 2018), per sottolineare come il vero problema non sia tanto nel contenuto rilasciato in Rete quanto piuttosto nell'errata valutazione del contesto di fruizione dello stesso. Nessuno, per quanto famoso, può prevedere quanto sarà ampio il pubblico da lui raggiunto tramite i *social*; anche l'idea di limitare la diffusione di un contenuto mettendolo visibile solo agli amici o a una cerchia precisa è utopica, dato che se questi ha gli elementi per diventare virale lo diventerà nonostante le limitazioni alla *privacy*. Allo stesso modo, non si può mai pensare di essere universalmente conosciuti e riconosciuti; la decodifica corretta di un messaggio condiviso sui *social* non può basarsi sulla conoscenza pregressa del mittente del messaggio come condizione necessaria per capirne il senso.

Altri elementi che complicano la comunicazione in Rete sono, sicuramente, l'esistenza delle *echo chamber*, «salotti con l'eco» dove tutti condividono le stesse idee e la stessa visione del mondo, dandosi manforte a vicenda e facendo fatica a comprendere che, al di fuori della *chamber*, non tutti la pensano allo stesso modo (insomma, non tutto il mondo è come il nostro tinello, tanto per tornare al punto precedente) (cfr. Zollo *et al.* 2017); la sensazione di omogeneità del pensiero può venire ulteriormente aumentata dal cosiddetto effetto *filter bubble* (la Rete ci dà le risposte che ci vogliamo sentir dare), fino all'«effetto triceratopo» (Mastroianni 2016; Mastroianni, Gheno 2018): ognuno di noi, in sostanza, possiede una serie di *bias*, di convinzioni incrollabili, che si porta dietro in ogni discussione in Rete. Uscire dalla gabbia delle proprie convinzioni e certezze è molto difficile e richiede un grande sforzo che presuppone mettere in dubbio le proprie competenze.

Il tutto, di norma, è peggiorato dal fatto che la comunicazione *social* è quasi esclusivamente orizzontale: la maggior parte degli utenti non legge quanto scritto dagli altri, aggiungendo quindi spesso commenti estremamente ripetitivi che ogni utente sente come assolutamente imprescindibili e originali. Non è strano, dunque, trovare decine di commenti-fotocopia sotto un qualsiasi post. Non è questione di algoritmi, ma proprio di un limite molto umano nel dare la giusta rilevanza alle esternazioni delle altre persone.

Un esempio che riassume tutte le difficoltà comunicative di cui sopra è quello legato a una notizia data dal collettivo di *mock journalism* «Lercio.it» nel 2015: attorno a Pasqua, il collettivo pubblica una notizia che titola così: «Cracco: «Il segreto del mio agnello? Lo condisco da vivo»» (Lattanzi 2015). Nonostante l'intento notoriamente satirico della testata, chiaro sin dal nome, molti di coloro che condividono la notizia la prendono per vera, e la commentano con indignazione. Ecco un estratto da uno di questi post, apparso nello specifico su *Facebook* (ogni esempio è riprodotto senza alcuna modifica al testo originale).

Ora miserabile cracco avrai quello che ti meriti . La tua ricetta ignobile farà il giro del mondo , ma ti garantisco che le urla e il dolore degli INNOCENTI che hai ASSASSINATO e che continui ad ASSASSINARE non ti lasceranno MAI . Diventeranno il tuo incubo . Saremo NOI a urlare tutto il LORO terrore e tutta la LORO sofferenza . Noi dotati di auto-discernimento . Noi capaci di anteporre il RISPETTO degli ALTRI ai piaceri personali . Noi che superiamo arcaiche

concezioni . Noi che siamo evoluti nella coscienza . Noi lungimiranti nelle aspettative e avveduti nei propositi . NOI SENSIBILI ALLA SOFFERENZA DEGLI UOMINI COME A QUELLA DEGLI ANIMALI .

Altrettanto interessanti sono i commenti al post:

- Ma è mostruoso.... non ho parole. Madre natura pensaci tu ma sbrigati a fare un po di pulizia
- se si ripercorre la storia dei più efferati crimini commessi dall'umana natura si ritrova in essi un profilo psicologico vicino se non addirittura sovrapponibile a quello dei 'cultori dell'alimentazione carnea' che come dei perfetti, orribili e putrescenti Hannibal Lecter si nutrono di DNA animale...hanno in sé la morte e dunque strada breve...
- Prima o poi tutto torna, caro cracco, rigorosamente in minuscolo. Essere putrido.
- Skifoso ti farei crepare in un brodo bollente
- te venisse un epitelioma così sarai il nuovo: SIGNORE CON IL FIORE IN BOCCA!AMEN!

Intervallati a questi commenti di puro odio, si trovano anche alcuni tentativi di *debunking*, ossia di dimostrazione del fatto che la notizia è una bufala.

- E' un articolo di Lercio!!!!
- E' una bufala
- scrivi pure quello che ti pare sul tuo diario FB, non devi dare certamente conto a me, ci mancherebbe altro, ma per quanto riguarda questa BUFALA della ricetta di Cracco hanno chiarito che tale era sia lui che Lercio che l'aveva diffusa.

Nonostante questo, gli auguri di morte continuano; infine, anche davanti a fonti che mostrano come e perché la notizia sia una bufala, l'autore del post replica in questa maniera:

Corre l'obbligo di precisare che anche se non c'è la certezza che tale individuo abbia pensato ed eseguito un simile "scempio", resta comunque il fatto CERTO che esseri come lui, tanto reclamizzati nei programmi spazzatura propinati dai media (tipo masterchef), hanno sulla coscienza la Vita di un 'infinita' di esseri senzienti INNOCENTI. Ed essendo lui uno degli emblemi di una categoria INSENSIBILE e SPECISTA, si merita la conferma di tutto ciò che è stato scritto. ANIMALI LIBERI ! GO VEGAN !

In altre parole, se anche la notizia fosse davvero falsa, Cracco si merita comunque ogni augurio di morte.

5. Atti di identità in Rete

Leggendo questi messaggi, ogni lettore si sarà fatto un'idea, più o meno precisa o più o meno corrispondente alla realtà, di chi siano le persone dietro

a questi messaggi. La lingua, infatti, è sempre un atto di identità (cfr. Le Page, Tabouret-Keller 1985), ma lo è ancora di più nel contesto dei *social*, dove di fatto siamo 'solo' le parole che decidiamo di usare. Ma se le parole hanno tutto questo peso, sarebbe meglio usarle con maggiore attenzione: spesso, l'idea che gli altri si faranno di una persona passerà da quelle poche frasi scritte magari con troppa leggerezza.

Un antidoto al nervosismo provocato dalla reiterazione di commenti sempre simili, che riconducono a tipologie umane a loro volta tutt'altro che inedite, è quello di stilare una classificazione da tenere a portata di mano di comportamenti linguistici e relativi «tipini *social*»⁶, in modo da superare lo sgomento nell'incontrarli osservandoli quasi con bonarietà, e magari evitando di cadere in questi automatismi comunicativi, di queste reazioni per così dire pavloviane (Gheno 2017, 112-6). Ecco una piccola rassegna di frasi ricorsive:

- «**l'hanno fatto tutti**»: è la replica del «**qualunquista**». Molti errori comunicativi commessi sui *social* vengono giustificati proprio facendo appello alla reazione della collettività: tutti avevano condiviso il video a luci rosse di Tiziana Cantone (cfr. Mascolo 2018); tutti avevano commentato sagacemente o con indignazione quello della direttrice della filiale di banca (cfr. Cortona, Fabbri 2017), entrambi non destinati alla divulgazione, peraltro. È estremamente interessante: si tiene conto, fino quasi a idolatrarla, della propria individualità, si vuole venire riconosciuti come esseri umani unici e irripetibili, tranne quando il gregge può servire da protezione: in tal caso, le azioni personali sono semplicemente conseguenza della pressione dei pari;
- «**ero ironico, sei tu che non hai capito**»: è il classico del personaggio definibile come «**eroironico**», già parzialmente nominato in precedenza. L'onere del fraintendimento è completamente spostato sul destinatario della comunicazione che, per sua povertà di strumenti, non sarebbe in grado di cogliere la fine ironia del mittente. Forse, molto più semplicemente, l'ironia non era sufficientemente chiara, o magari l'intento non era affatto ironico, e il richiamo all'ironia non è altro che una giustificazione a posteriori di un'affermazione errata o una battuta malriuscita (Gheno 2017, 2018b);
- «**fidati, sono un esperto**»: l'«**esattore di autorevolezza**», spesso perché messo in un angolo da uno o più interlocutori, reagisce appellandosi alle proprie competenze: ha studiato, è un esperto, quindi esige che gli altri riconoscano la sua indiscutibile competenza. Purtroppo, se già nella realtà il «**lei non sa chi sono io**» funziona poco, sul *Web* funziona ancora meno. Dall'altra parte, si tende a sottovalutare la grande possibilità data dalla Rete di incontrare effettivamente gli esperti di ogni settore, confrontandosi direttamente e senza mediazioni con loro. Tolto questo argomento, che richiederebbe un approfondimento specifico, occorre ribadire che il «**sono vent'anni che studio la questione**» non funziona praticamente mai in maniera dirimen-

⁶ Un esperimento simile è stato fatto da Arcangeli, Selis (2017).

te nelle discussioni in Rete, anche quando le competenze della persona che esige l'autorevolezza fossero davvero degne di... autorevolezza. In generale, si ha l'impressione che la maggior parte delle persone sia convinta di non poter incontrare in Rete una persona davvero esperta, e quindi di norma tende a reagire con grande aggressività quando qualcuno reclama per sé o per altri l'autorevolezza;

- **«i problemi sono ben altri»:** è il ritornello del «**benaltrista**». L'esistenza di questioni più gravi può venire agevolmente tirata in ballo in quasi tutte le discussioni: c'è sempre un problema più grande di quello di cui ci si sta occupando. Ma proprio per questo motivo, si tratta di una tecnica di sviamento dalla discussione in corso, piuttosto che di una replica fondata. Infatti, normalmente viene usata perché si è coinvolti in una discussione in cui non si hanno più argomenti, o si vuole distogliere l'attenzione da un altro tema;
- **«vedi, sei tu a non aver capito»:** una frase molto comune, magari aperta con un «**caro/a**» e il nome dell'interlocutore. Lo «**spiegatore paternalistico**» fa proprio quello che dice il suo nome: spiega, dall'alto della sua competenza, dove abbia sbagliato l'altro. Ma è proprio il paternalismo a dare fastidio, soprattutto nel contesto pubblico della Rete: con un po' di sforzo, si possono presentare le proprie ragioni anche senza ricorrere alla fastidiosa 'mano sulla spalla'. Quando lo 'spiegone' viene rivolto da un maschio a una femmina, si parla di *mansplaining* (da *man* + *explaining*) (*Il Post* 2016), talvolta tradotto in italiano come «**minchiarimento**» o «**maschiarimento**»;
- «lei è un imbecille», «**non parlo con un cretino come te**»: il «**blastatore**» è il campione del branco, quello che si percuote rumorosamente il petto davanti agli altri membri del suo gruppo, dando dello scemo allo scemo. «**Blastare**», dall'inglese *to blast* «far esplodere, distruggere», è un'attività che garantisce un benessere di breve e intensa durata a chi la compie e a tutti coloro che sono già d'accordo con il suo pensiero; mentre, purtroppo, non contribuisce in alcun modo a far cambiare idea o a mandare a studiare il «**blastato**». Non cambia, insomma, in alcun modo lo *status quo*;
- **«darò spiegazioni nelle sedi opportune»:** il «**proceduralista**» si trincerava dietro a un problema di spazio e di 'serietà' del mezzo per non rispondere in maniera diretta alle domande fatte. In realtà, sui *social* è possibile approfondire, almeno fino a un certo punto, come è possibile discutere in maniera civile e, fino a un certo punto, approfondita. Basta averne la voglia e fare lo sforzo di non farsi fuorviare da repliche date spesso in maniera scomposta o grossolana;
- **«questa discussione non porta a niente: arivederci!»:** un tipino *social* davvero molto diffuso è quello del «**salutista**», colui che nel mezzo di una discussione, pacifica o infuocata che sia, saluta platealmente e si estromette dal discorso. Sembra una mossa gentile, quella di andarsene salutando, ma in realtà è un atto assai violento, che tronca in maniera subitanea la possibilità di continuare a disquisire sull'argomento. Va da sé che il salutista è a sua volta un debole, nella comunicazione, dato che mostra di non riuscire a reggere il confronto.

La rapida rassegna dei problemi comunicativi e della ricorsività della comunicazione social potrebbero indurre a pensare che risolvere questi nodi sia praticamente impossibile. In realtà, è soprattutto questione di pazienza. Occorre innanzitutto sfatare il falso mito della velocità comunicativa a tutti i costi, tipicamente accostato al *social networking*. In realtà, nulla vieta di prendersi il tempo di pensare qualche secondo in più, prima di premere il tasto *invio*. Nella stragrande maggioranza dei casi un'attesa di trenta secondi in più a rispondere non avrà conseguenze nefaste, e magari permetteranno una minima riflessione rispetto a quanto si sta per introdurre in Rete, spesso in maniera irreversibile: una volta inserito un contenuto online, infatti, sarà praticamente impossibile eradicarlo.

Questo pare essere l'unico modo realmente efficace per cambiare la situazione attuale. Occorre, insomma, imparare a guidare la Ferrari che ci siamo ritrovati a guidare senza avere avuto praticamente nessuna esperienza pregressa minimamente paragonabile (cfr. Gheno 2017). Il potere della comunicazione è (quasi) interamente nelle nostre mani.

Oggi, in una società che ci rende possibile creare legami molteplici ed estremamente complessi (o forse ci spinge a farlo), dobbiamo più che mai renderci conto che non basta sapere le cose; occorre anche saperle trasmettere, comunicarle, metterle e mettersi in rete con gli altri. Lo diceva già Gramsci nel 1916:

Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri.

In altre parole, la cultura è nulla, senza la relazione.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, G. 2014. *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce. L'italiano come non ve l'hanno mai raccontato*. Milano: Mondadori.
- Arcangeli, M., Selis, V. 2017. *Faccia da social. Nazi, Webeti, Pornogastrici e altre specie su Facebook*. Roma: Castelvecchi.
- Baron, N. 2002. "Whatever: a New Language Model?". <<https://bit.ly/2jkCga8>> (2021-01-11).
- Beck, J. 2018. "Quanti punti esclamativi servono per trasmettere entusiasmo". *Internazionale*, 28 luglio, 2018. <<https://bit.ly/2v5BxQl>> (2021-01-11).
- Bellucci, P. 2011. "Comunicar se stessi nell'era di internet. Osservazioni di *côté linguistico*". In *Tre punto zero. La rivoluzione digitale. Come cambia il modo di scrivere, leggere, informare e comunicare nell'era di smartphone, socialnetwork, file audio, audiolibri e libri digitali*, a cura di E. Romanelli, 68-76. Roma: Audino Editore.
- Colombo, C. 2017. "Devoto Oli, un nuovo vocabolario tra «ciaone» e «schiscetta»". *La Stampa*, 12 settembre, 2017. <<https://bit.ly/2MapY0O>> (2021-01-11).
- Cortona, L., Fabbri, P. 2017. "Il video virale della direttrice di banca che scatena gli odiatori del web." *Il Messaggero*, 5 ottobre, 2017. <<https://bit.ly/2LY0HtA>> (2021-01-11).

- Cresti, S. 2014. *Selfie*. Sezione “Parole Nuove”, sito *Web* dell’Accademia della Crusca. <<https://bit.ly/1hGRpNq>> (2021-01-11).
- Di Paolo, P. 2017. “L’ultima lezione di Luca Serianni”. *Repubblica.it*, 15 giugno, 2017. <<https://bit.ly/2LKuU38>> (2021-01-11).
- Dominici, P. 2014. *Dentro la società iperconnessa. Prospettive etiche per un nuovo sistema della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gheno, V. 2008. “Il lessico dei *newsgroup*. Varietà di lingua a confronto”. In *Prospettive nello studio del lessico italiano, Atti del IX Congresso SILFI*, a cura di E. Cresti, 147-55. Firenze: Firenze University Press.
- Gheno, V. 2015. “Fenomenologia di un *fake*: riflessioni sull’uso del dialetto napoletano per dare vita, in rete, a un personaggio di fantasia”. In *Dialetto parlato scritto trasmesso. Atti del convegno di Sappada/Plodn, 2-5 luglio 2014*, a cura di G. Marcato, 275-83. Padova: CLEUP.
- Gheno, V. 2016. “Una sottile linea rossa tra dialettologia e dialettomania?”. In *Il dialetto nel tempo e nella storia*, a cura di G. Marcato, 325-33. Padova: CLEUP.
- Gheno, V. 2017. *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*. Firenze: Cesati.
- Gheno, V. 2018a. “Lingua italiana, così evolve sui *social network*”. *Agenda Digitale*, 20 giugno, 2018. <<https://bit.ly/2n35Suo>> (2021-01-11).
- Gheno, V. 2018b. “8 “tipi *social*” in cui tutti ci siamo imbattuti almeno una volta”. *Centodieci*, 12 gennaio, 2018. <<https://bit.ly/2FvT0E1>> (2021-01-11).
- Gheno, V. 2018c. “Tutti i modi dell’*hate speech* sui social media: quando la lingua separa e ferisce”. *Agenda Digitale*, 3 maggio, 2018. <<https://bit.ly/2u33asC>> (2021-01-11).
- Gheno, V., Mastroianni, B. 2018. *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*. Milano: Longanesi.
- Gironi, F. 2017. “La verità in dubbio”. *Il Tascabile*, 6 dicembre, 2017. <<https://bit.ly/2vtrVhs>> (2021-01-11).
- Gramsci, A. 1916. “Socialismo e cultura”. *Il grido del popolo*, 29 gennaio, 1916. <<https://bit.ly/2Ngwict>> (2021-01-11).
- Il Post* 2016. “Il *mansplaining*, spiegato”. *Il Post*, 21 novembre, 2016. <<https://bit.ly/2v7k8qu>> (2021-01-11).
- Jucker, A. H., Taavitsainen, I. 2000. “Diachronic speech act analysis. Insults from flying to flaming”. *Journal of Historical Pragmatics* 1: 67-95.
- Lattanzi, V. 2015. “Cracco: «Il segreto del mio agnello? Lo condisco da vivo»”. «Lercio». 5 marzo, 2015. <<https://bit.ly/1Uml55P>> (2021-01-11).
- Le Page, R., Tabouret-Keller, A. 1985. *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mascolo, O. 2018. “Un video uccide, un’orgia no: ecco cosa ci insegna (di nuovo) il caso di Tiziana Cantone”. *Linkiesta*, 30 luglio, 2018. <<https://bit.ly/2OuT38y>> (2021-01-11).
- Mastroianni, B. 2016. “Dibattiti online: oltre le contrapposizioni”. In *La missione digitale*, a cura di G. Tridente, B. Mastroianni, 63-95. Roma: EDUSC.
- Mastroianni, B. 2017. *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*. Firenze: Cesati.
- Moretti, C. 2018. “La Dark Polo Gang con «bufu» entra nel vocabolario Treccani”. *Repubblica*, 7 giugno, 2018. <<https://bit.ly/2MbUVBV>> (2021-01-11).
- Ong, W. J. 1986. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Parlangeli, D. 2018. “*Tide Pods Challenge*, la nuova stupida moda di mangiare detersivo”. *Wired.it*, 22 gennaio, 2018. <<https://bit.ly/2OzVBIW>> (2021-01-11).
- Pistoiesi, E. 2004. *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.

- Radtke, E. 1992. "La dimensione internazionale del linguaggio giovanile". In *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, a cura di E. Banfi, A.A. Sobrero, 5-44. Roma-Bari: Laterza.
- Sobrero, A. A. 2003. "Nell'era del post-italiano". *Italiano & Oltre* 18, 5: 272-7.
- Suler, J. 2004. "The online disinhibition effect". *CyberPsychology & Behavior* 7: 321-6. <<https://bit.ly/2HEtwd0>> (2021-01-11).
- Testa, A. 2014. "Italia dealfabetizzata, ma l'italiano sta bene. Lo dice Tullio De Mauro". *NuovoEUtile*, 6 ottobre, 2014. <<https://bit.ly/2LJ35Fy>> (2021-01-11).
- Testa, A. 2017. "Gli studenti italiani non sanno l'italiano. Ma non è un fatto nuovo". *NuovoEUtile*, 1 febbraio, 2017. <<https://bit.ly/2ABQwqu>> (2021-01-11).
- Wallace, D. F. 2006. "Autorità e uso della lingua". In *Considera l'aragosta: e altri saggi*, a cura di D. F. Wallace, 70-138. Torino: Einaudi.
- Zollo, F., Bessi, A., Del Vicario, M. Scala, A., Caldarelli, G., Shekhtman, L., Havlin, S., Quattrocchi, W. 2017. "Debunking in a world of tribes". *PLOS ONE*, 24 luglio, 2017. <<https://bit.ly/2KiGTMI>> (2021-01-11).

STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

TITOLI PUBBLICATI

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidenze based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*

37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burresti (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempo (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Massetti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*

74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoiese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
108. Emiliano Scamporrè, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. - XIII d.C.)*
109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*
111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*

112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattici della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MUSINT. Le Collezioni archeologiche egee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzeretti, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (edited by), *A Glimpse at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel retailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*
134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*
143. Beatrice Töttösy (a cura di), *Fonti di Weltliteratur. Ungheria*
144. Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Percorsi di ricerca*
145. Enzo Catarsi (a cura di), *The Very Hungry Caterpillar in Tuscany*
146. Daria Sarti, *La gestione delle risorse umane nelle imprese della distribuzione commerciale*
147. Raffaele De Gaudio, Iacopo Lanini, *Vivere e morire in Terapia Intensiva. Quotidianità in Bioetica e Medicina Palliativa*

148. Elisabete Figueiredo, Antonio Raschi (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
149. Gioacchino Amato, *L'informazione finanziaria price-sensitive*
150. Nicoletta Setola, *Percorsi, flussi e persone nella progettazione ospedaliera. L'analisi configurazionale, teoria e applicazione*
151. Laura Solito e Letizia Materassi, *DIVERSE eppur VICINE. Associazioni e imprese per la responsabilità sociale*
152. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino, *Storia, identità e canoni letterari*
153. Barbara Montecchi, *Luoghi per lavorare, pregare, morire. Edifici e maestranze edili negli interessi delle élites micenee*
154. Carlo Orefice, *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*
155. Riccardo Roni (a cura di), *Le competenze del politico. Persone, ricerca, lavoro, comunicazione*
156. Barbara Sibilio (a cura di), *Linee guida per l'utilizzo della Piattaforma Tecnologica PO.MA. Musei*
157. Fortunato Sorrentino, Maria Chiara Pettenati, *Orizzonti di Conoscenza. Strumenti digitali, metodi e prospettive per l'uomo del terzo millennio*
158. Lucia Felici (a cura di), *Alterità. Esperienze e percorsi nell'Europa moderna*
159. Edoardo Gerlini, *The Heian Court Poetry as World Literature. From the Point of View of Early Italian Poetry*
160. Marco Carini, Andrea Minervini, Giuseppe Morgia, Sergio Serni, Augusto Zaninelli, *Progetto Clic-URO. Clinical Cases in Urology*
161. Sonia Lucarelli (a cura di), *Gender and the European Union*
162. Michela Ceccorulli, *Framing irregular immigration in security terms. The case of Libya*
163. Andrea Bellini, *Il puzzle dei ceti medi*
164. Ambra Collino, Mario Biggeri, Lorenzo Murgia (a cura di), *Processi industriali e parti sociali. Una riflessione sulle imprese italiane in Cina (Jiangsu) e sulle imprese cinesi in Italia (Prato)*
165. Anna Margherita Jasink, Luca Bombardieri (a cura di), *AKROTHINIA. Contributi di giovani ricercatori italiani agli studi egei e ciprioti*
166. Pasquale Perrone Filardi, Stefano Urbani, Augusto Zaninelli, *Progetto ABC. Achieved Best Cholesterol*
167. Iryna Solodovnik, *Repository Istituzionali, Open Access e strategie Linked Open Data. Per una migliore comunicazione dei prodotti della ricerca scientifica*
168. Andrea Arrighetti, *L'archeologia in architettura*
169. Lorenza Garrino (a cura di), *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*
170. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino (a cura di), *Innesti e ibridazione tra spazi culturali*
171. Alberto Gherardini, *Squarci nell'avorio. Le università italiane e l'innovazione tecnologica*
172. Anthony Jensen, Greg Patmore, Ermanno Tortia (a cura di), *Cooperative Enterprises in Australia and Italy. Comparative analysis and theoretical insights*
173. Raffaello Giannini (a cura di), *Il vino nel legno. La valorizzazione della biomassa legnosa dei boschi del Chianti*
174. Gian Franco Gensini, Augusto Zaninelli (a cura di), *Progetto RIARTE. Raccontaci l'Ipertensione ARTERiosa*
175. Enzo Manzano, Augusto Zaninelli (a cura di), *Racconti 33. Come migliorare la pratica clinica quotidiana partendo dalla Medicina Narrativa*
176. Patrizia Romei, *Territorio e turismo: un lungo dialogo. Il modello di specializzazione turistica di Montecatini Terme*
177. Enrico Bonari, Giampiero Maracchi (a cura di), *Le biomasse lignocellulosiche*
178. Mastroberti C., *Assoggettamento e passioni nel pensiero politico di Judith Butler*
179. Franca Tani, Annalisa Ilari, *La spirale del gioco. Il gioco d'azzardo da attività ludica a patologia*
180. Angelica Degasperis, *Arte nell'arte. Ceramiche medievali lette attraverso gli occhi dei grandi maestri toscani del Trecento e del Quattrocento*
181. Lucilla Conigliello, Chiara Melani (a cura di), *Esperienze di gestione in una biblioteca accademica: la Biblioteca di scienze sociali dell'Ateneo fiorentino (2004-2015)*
182. Anna Margherita Jasink, Giulia Dionisio (a cura di), *Musint 2. Nuove esperienze di*

- ricerca e didattica nella museologia interattiva
183. Ayşe Saraçgil, Letizia Vezzosi (a cura di), *Lingue, letterature e culture migranti*
 184. Gian Luigi Corinto, Roberto Fratini, *Caccia e territorio. Evoluzione della disciplina normativa in Toscana*
 185. Riccardo Bruni, *Dialogare: compendio di logica*
 186. Daniele Buratta, *Dialogare: compendio di matematica*
 187. Manuela Lima, *Dialogare: compendio di fisica*
 188. Filippo Frizzi, *Dialogare: compendio di biologia*
 189. Riccardo Peruzzini, *Dialogare: compendio di chimica*
 190. Guido Vannini (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia: vol. 3*
 191. Rachele Raus, Gloria Cappelli, Carolina Flinz (édité par), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel. Vol. II*
 192. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in pneumologia interventistica*
 193. Valeria Zotti, Ana Pano Alamán (a cura di), *Informatica umanistica. Risorse e strumenti per lo studio del lessico dei beni culturali*
 194. Sabrina Ballestracci, *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2. Manuale per insegnanti in formazione*
 195. Ginevra Cerrina Feroni, Veronica Federico (a cura di), *Società multiculturali e percorsi di integrazione. Francia, Germania, Regno Unito ed Italia a confronto*
 196. Anna Margherita Jasink, Judith Weingarten, Silvia Ferrara (edited by), *Non-scribal Communication Media in the Bronze Age Aegean and Surrounding Areas: the semantics of a-literate and proto-literate media (seals, potmarks, mason's marks, seal-impressed pottery, ideograms and logograms, and related systems)*
 197. Nicola Antonello Vittiglio, *Il lessico miceneo riferito ai cereali*
 198. Rosario D'Auria, *Recall Map. Imparare e Ricordare attraverso Immagini, Colori, Forme e Font*
 199. Bruno Bertaccini, *Introduzione alla Statistica Computazionale con R*
 200. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in Pneumologia Interventistica. Volume 2*
 201. Carolina Flinz, Elena Carpi, Annick Farina (édité par), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel. Vol. I*
 202. Anna Margherita Jasink, Maria Emanuela Alberti (a cura di), *AKROTHINIA 2. Contributi di giovani ricercatori agli studi egei e ciprioti*
 203. Marco Meli (a cura di), *Le norme stabilite e infrante. Saggi italo-tedeschi in prospettiva linguistica, letteraria e interculturale*
 204. Lea Campos Boralevi (a cura di), *La costruzione dello Stato moderno*
 205. Maria Renza Guelfi, Marco Masoni, Jonida Shtylla, Andreas Robert Formiconi (a cura di), *Peer assessment nell'insegnamento di Informatica del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia dell'Università di Firenze. Una selezione di elaborati di Informatica Biomedica prodotti dagli studenti*
 206. Fabio Silari, *Massive Open Online Course. "Un audace esperimento di apprendimento distribuito" nelle università*
 207. Raffaele Pavoni, *Gli sguardi degli altri. Filmare il paesaggio urbano come esperienza multi-culturale e multi-identitaria*
 208. Luigi Barletti, Giorgio Ottaviani, *Il premio Laboratorio Matematico "Riccardo Ricci" 2014-2016*
 209. Josep-E. Baños, Carlo Orefice, Francesca Bianchi, Stefano Costantini, Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. *The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030*
 210. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in Pneumologia Interventistica. Volume 3*
 211. Michele Nucciotti, Chiara Bonacchi, Chiara Molducci (a cura di), *Archeologia Pubblica in Italia*
 212. Guido Vannini (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia vol. 4*
 213. Ioana Both, Angela Tarantino (a cura di), *Cronologia della letteratura rumena moderna (1780-1914) - Cronologia literaturii române moderne (1780-1914)*
 214. Mario Mauro, *L'impresa selvicolturale alla luce del decreto legislativo 3 aprile 2018, n. 34 "Testo unico in materia di foreste e filiere forestali"*
 215. Guido Carlo Pigliasco, *The Custodians of the Gift. Fairy Beliefs, Holy Doubts and Heritage Paradoxes on a Fijian Island*
 216. Inmaculada Solís García, Francisco

- Matte Bon, *Introducción a la gramática metaoperacional*
217. Annick Farina, Fernando Funari (a cura di), *Il passato nel presente: la lingua dei beni culturali*
218. Riccardo Billero, Annick Farina, María Carlota Nicolás Martínez (a cura di), *I Corpora LBC. Informatica Umanistica per il Lessico dei Beni Culturali*
219. Enrica Boldrini, Lucilla Conigliello (a cura di), *Tramandare la memoria sociale del Novecento. L'archivio di Gino Cerrito presso la Biblioteca di scienze sociali dell'Università di Firenze. Atti della giornata di studio (Firenze, 21 novembre 2019)*
220. Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*

Il volume affronta da diversi punti di vista il tema della didattica del lessico in italiano L2, definendone un quadro aggiornato ed eterogeneo. I contributi sono incentrati su argomenti di ampio respiro: l'avanzamento delle ricerche di linguistica acquisizionale, gli studi sull'interlingua, i risultati della ricerca psicolinguistica, il ruolo delle tecnologie educative, l'uso di strumenti lessicografici multimediali, la nuova attenzione alle lingue specialistiche, l'analisi dei processi comunicativi sui social. Ciascuno di questi temi è trattato con specifico riferimento alla dimensione lessicale e alle possibili ricadute applicative per la didattica dell'Italiano L2.

ELISABETTA JAFRANCESCO è laureata in Filologia romana, Dottore di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana. Collaboratrice ed esperta linguistica di italiano all'Università di Firenze. Si occupa di testualità, apprendimento a distanza, valutazione delle competenze. Autrice di numerose pubblicazioni su queste tematiche. Collabora con le riviste *Italiano a stranieri* (Roma, Edilingua), *InSegno* (Siena, Becarelli) e *LinguaInAzione* (Atene, Ornimi Editions), di quest'ultima è responsabile di Redazione.

MATTEO LA GRASSA è ricercatore in Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena. Si occupa prevalentemente di analisi di modelli per la formazione a distanza e di metodologie innovative per la didattica linguistica. È direttore scientifico della rivista *Italiano a stranieri* (Roma, Edilingua).

ISSN 2704-6249 (print)
ISSN 2704-5870 (online)
ISBN 978-88-5518-402-1 (Print)
ISBN 978-88-5518-403-8 (PDF)
ISBN 978-88-5518-404-5 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-403-8
www.fupress.com