

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 dedurne 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.

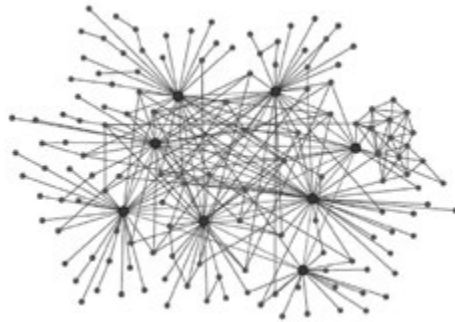


Figura 1 – Rappresentazione della rete interlinguistica.

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.