

**Università degli Studi di Cagliari**

**DOTTORATO DI RICERCA**

**Studi Filologici e Letterari**

**Ciclo XXVI**

**IL LESSICO IN CORSI UNIVERSITARI  
DI ITALIANO L2**

**Settore scientifico-disciplinare di afferenza**

**L-LIN/02 DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE**

**Presentata da: Danila Atzeni**

**Coordinatore Dottorato Prof.ssa Cristina Lavinio**

**Tutor Prof.ssa Cristina Lavinio**

**Esame finale anno accademico 2013 – 2014**



# Indice

INTRODUZIONE.....	3
<b>CAPITOLO 1. QUESTIONI TEORICHE E TERMINOLOGICHE -----</b>	<b>7</b>
1.1 CHE COS'È UNA PAROLA?.....	7
1.2 CHE COS'È IL LESSICO .....	14
1.3 L'ORGANIZZAZIONE DEL LESSICO .....	17
1.4 TRA LESSICO MENTALE E ACQUISIZIONE .....	24
1.5 LA COMPETENZA LESSICALE: UN'INTERLINGUA LESSICALE PERMANENTE .....	28
1.6 ALCUNI FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO .....	34
1.7 L'ESTENSIONE DEL LESSICO .....	45
1.7.1 LESSICO E DIZIONARI .....	49
1.7.2 L'ESTENSIONE DEL LESSICO DEL PARLANTE NATIVO E DELL'APPRENDENTE L2. 74	
<b>CAPITOLO 2. LESSICO E GLOTTODIDATTICA -----</b>	<b>79</b>
2.1 IL LESSICO NELLA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO DI UNA L2.....	79
2.2 IL RUOLO DEL LESSICO NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE .....	85
2.3 IL LESSICO NEL <i>QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE</i> .....	102
2.3.1 LE ORIGINI: IL 'PROGETTO LINGUE MODERNE' DEL CONSIGLIO D'EUROPA .....	102
2.3.2 I <i>LIVELLI SOGLIA</i> .....	104
2.3.3 IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE.....	107
2.3.4 LE CERTIFICAZIONI DI ITALIANO L2 E ALCUNE APPLICAZIONI DEL QCER.....	118
2.4 LE PRINCIPALI POSIZIONI SUL RUOLO DEL LESSICO NELL'INSEGNAMENTO... 124	
<b>CAPITOLO 3. L'ATTENZIONE ESPLICITA AL LESSICO NEI CORSI DI ITALIANO L2 -----</b>	<b>129</b>
3.1 IL LESSICO IN CLASSE A LEEDS.....	136
3.1.1 IL 1° LIVELLO.....	139
3.1.1.1 Il modulo dei <i>Beginners Italian 2</i> .....	138
3.1.1.2 Il modulo <i>Italian Language Level 1</i> .....	162
3.1.2 IL 2° LIVELLO .....	170
3.1.3 IL 3° LIVELLO .....	183
3.2 IL LESSICO NEI CORSI DI ITALIANO DELL'UNIVERSITÀ DI CAGLIARI .....	192
3.2.1 IL LIVELLO A1.....	194
3.2.2 IL LIVELLO A2.....	222
3.2.3 IL LIVELLO B1 .....	241
3.2.4 IL LIVELLO B2.....	249
<b>CAPITOLO 4. ALTRE ATTIVITÀ LESSICALI-----</b>	<b>259</b>
4.1 LE 'PILLOLE LESSICALI' .....	259
4.2 IL GLOSSARIO: UN MODO PER AMPLIARE IL LESSICO .....	266
4.2.1 L'ESPOSIZIONE ORALE E IL GLOSSARIO.....	266
4.2.1.1 L'esposizione orale e il glossario dei <i>Beginners Italian 2</i> .....	269
4.2.1.2 L'esposizione orale e il glossario dell' <i>Italian Language Level 1</i> .....	284
4.2.1.3 L'esposizione orale e il glossario dell' <i>Italian Language</i> .....	293
4.2.1.4 L'esposizione orale e il glossario dell' <i>Italian Language 3</i> .....	311

CONCLUSIONI.....	329
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	335
APPENDICE. I GLOSSARI -----	349

## INTRODUZIONE

La presente ricerca è interamente dedicata al lessico e in particolare allo spazio dedicatogli esplicitamente (e non) nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Negli ultimi decenni, infatti, è stato più volte ribadito il suo ruolo cruciale all'interno delle discipline che si occupano dell'apprendimento delle lingue seconde e/o straniere così come anche in glottodidattica, sebbene in passato non abbia sempre ricevuto l'attenzione che meritava.

Al momento attuale il lessico è al centro dell'interesse di molti studiosi, tanto che per la lingua inglese, ad esempio, dal 2012 esiste la rivista intitolata *Vocabulary Learning and Instruction*, interamente dedicata all'acquisizione, all'insegnamento e alla valutazione del vocabolario degli apprendenti. Esistono inoltre due database che raccolgono i riferimenti bibliografici di articoli relativi all'apprendimento del lessico: uno è gestito da Paul Nation della Victoria University of Wellington e contiene circa 2.000 riferimenti ad articoli e libri; l'altro da Paul Meara e dal Vocabulary Acquisition Research Group (VARGA) della Swansea University, che invece contiene i riferimenti a circa 5.000 articoli. Sembrano tanti, ma questi database non sono assolutamente esaustivi: non contengono infatti tutti gli articoli esistenti riguardo l'acquisizione del lessico e le lingue alle quali gli articoli si riferiscono non sono equamente rappresentate. L'apprendimento del lessico costituisce quindi quasi un'area a sé stante nelle scienze del linguaggio, ma va precisato che di lessico non ci si occupa solo in questo ambito.

Nel primo capitolo si dà conto di alcune problematiche perché, prendendo in prestito il titolo di un articolo di Silvana Ferreri (2005a), chiunque si occupi di lessico deve 'fare i conti con le parole'. Qui, naturalmente, con 'fare i conti' non si intende l'espressione in senso letterale (anche se in parte si farà anche quello) ma nel senso di 'affrontare qualcuno o qualcosa'. Chi si occupa di lessico deve quindi affrontare le parole. Purtroppo però la nozione di *parola*, apparentemente così semplice e intuitiva per i comuni parlanti, crea non poche difficoltà ai linguisti i quali, per diverse ragioni e a seconda del caso, spesso preferiscono parlare di *unità lessicale*, o di *lessema*. Fare i

conti con le parole significa anche scoprire che in italiano esistono parziali sovrapposizioni nell'uso dei termini *lessico*, *vocabolario* e *dizionario*, sebbene ci sia chi si è impegnato a definirli e in qualche modo distinguerli. Fare i conti con le parole significa capire che il lessico di una lingua è un sistema all'interno del quale le parole intrattengono rapporti di vario tipo: si cercano e si richiamano, e sull'asse sintagmatico, spesso finiscono per dar luogo a combinazioni molto meno libere di quanto siamo abituati a pensare. Fare i conti con le parole vuol dire provare a farlo anche in senso letterale: si va dalla difficoltà di determinare la vera estensione del lessico di una lingua moderna che per sua natura è indefinito, allo stabilire quante e quali parole ci offrono gli attuali strumenti lessicografici italiani e soprattutto che tipo di informazioni ci danno. E in che cosa consiste la competenza lessicale? Finiamo mai di imparare delle parole o qualcosa sulle parole? Quante parole conosce un individuo nella sua lingua? E quante parole arriva a conoscere chi sta apprendendo una lingua straniera e/o seconda? Insomma, fare i conti con le parole significa molte cose tra cui il fatto che bisogna rispondere a molte domande.

Nel secondo capitolo si spiega quale ruolo ha avuto e ha attualmente il lessico nella ricerca sull'acquisizione delle lingue e nei vari metodi utilizzati in glottodidattica.

Il terzo capitolo è invece dedicato a due *case study*, ovvero all'analisi del ruolo del lessico e delle attività specificatamente dedicategli nelle lezioni universitarie di lingua italiana osservate da chi scrive in due contesti diversi. In un caso si tratta delle lezioni di italiano destinate agli studenti dell'University of Leeds, università nella quale si è svolta parte di questa ricerca durante il 2° semestre dell'a.a. 2011-2012, e nel secondo caso si analizzano le lezioni d'italiano organizzate per gli studenti Erasmus dal Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università (CLA) degli Studi di Cagliari svoltesi prima dell'inizio dell'a.a. 2012-2013.

Con le dovute differenze, messe in evidenza prima di passare all'analisi vera e propria, si sottolinea trattarsi in entrambi i casi, di contesto guidato. Le differenze riguardano anche la lunghezza dei tempi di osservazione: a Leeds, infatti, si è assistito alle lezioni di un intero semestre, mentre al CLA di Cagliari, si sono osservati spezzoni di corsi di 40 ore organizzati prima dell'inizio delle normali lezioni dei corsi di laurea a cui erano iscritti gli studenti stranieri. Ciò si è ripercosso sulla quantità dei dati raccolti

nell'uno e nell'altro caso anche perché, per entrambi i contesti, si è scelto di osservare tutti i livelli dei corsi (dal 1° al 3° livello nel caso dell'University of Leeds, e dall'A1 al B2 dell'Università di Cagliari), per cui se alcune lezioni si svolgevano in contemporanea, è evidente che non era possibile presenziare a tutte.

Per costruire il *corpus* di dati sul quale lavorare ci si è avvalsi principalmente di due strumenti: un registratore digitale e delle griglie di osservazione sulle quali si annotavano i vari momenti e tempi delle attività svolte durante ogni ora di lezione.

Nello stesso terzo capitolo, si analizzano anche i numerosi e diversi materiali didattici adottati nelle due università summenzionate. La scelta di analizzarli deriva dal fatto che in contesto guidato questi costituiscono un punto di riferimento non solo per gli apprendenti ma anche per gli stessi insegnanti e ciò che si trova nei materiali si riflette almeno in parte nell'attività didattica. È inoltre evidente che, trattandosi di materiali adottati in due tipi diversi di contesto guidato e pensati per apprendenti con livelli diversi di competenza linguistica, sussistono delle differenze che si è cercato di mettere in luce. A una descrizione generale di ognuno di essi si accompagna una descrizione su come viene presentato il lessico, quanto spazio gli viene dedicato e quali attività vengono proposte.

Nel quarto capitolo, da una parte si analizzano quegli imprevisti e brevi episodi di 'soccorso lessicale' da parte dell'insegnante verso l'apprendente che Villarini (2011: 75) definisce 'pillole'. In questo senso, va detto che le 'pillole' sono state rintracciate in entrambi i contesti presi in considerazione all'interno di questa ricerca. Dall'altra, si analizza un'attività praticata a Leeds che consiste nell'esposizione orale di una relazione da parte di ogni studente, da accompagnarsi a un compito molto interessante dal punto di vista lessicale: la preparazione di un *handout* con glossario.

Le analisi effettuate possono essere considerate dunque come fotografie di due contesti e momenti specifici e di cui, ne siamo consapevoli, si sono messi in evidenza alcuni particolari, ma non tutti. Ciò che si è osservato non può essere generalizzato a contesti di insegnamento e di apprendimento diversi da quelli in cui il materiale è stato raccolto e, tenuto conto di questo, l'intervento conclusivo propone un bilancio di quanto riscontrato.



## CAPITOLO 1. QUESTIONI TEORICHE E TERMINOLOGICHE

### 1.1 CHE COS'È UNA PAROLA?

Usando un gioco di parole, e forse in maniera un po' provocatoria, a tale domanda si potrebbe rispondere: "(È) una parola!". La semplicità del quesito proposto nel titolo di questo paragrafo è infatti solo apparente e il modo di dire utilizzato rende davvero bene l'idea di quanto sia difficile rispondere. A voler essere precisi, la risposta stessa contiene una sorta di paradosso: se si va infatti a guardare in qualche dizionario di italiano, o in qualche dizionario dei modi di dire nella nostra lingua<sup>1</sup> si legge che questa espressione si usa nel momento in cui qualcosa è facile a dirsi ma difficile a farsi, vale a dire quando si vuole sottolineare la difficoltà di un'azione o di concretizzare un'idea o un progetto. Sembrerebbe dunque che *parola*, ciò che si dice, sia da contrapporre a *fatti*, ciò che si fa, e che parlare non sia difficile, eppure, spiegare che cos'è una parola non è impresa facile...

A questo proposito, Bortolini et al., in una nota del loro *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, osservano che "la nozione di parola, pur passando generalmente per chiara, è in realtà una delle più discusse che s'incontrino nella linguistica e non esiste a tutt'oggi una definizione generalmente accettata e soddisfacente" (1971: 42). Son passati più di quarant'anni dal momento in cui è stata fatta questa considerazione, ma essa risulta tuttora valida.

Carla Marengo, infatti, nella nuova edizione del *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica* diretto da Gian Luigi Beccaria, ci dà questa definizione:

---

<sup>1</sup> Nel *Grande Dizionario Italiano Dell'Uso* di De Mauro (2007<sup>2</sup>), tra le svariate definizioni di 'parola', si trova anche la seguente: "estens., specie al pl., ciò che si dice, in contrapposizione a ciò che si fa: [...] è una p.!, è facile a dirsi ma non a farsi"; allo stesso modo, nel vocabolario *Treccani* online si ha tra le tante, la definizione: "Con valore limitativo, e talora spreg., mera espressione verbale, in contrapp. diretta o indiretta ai *fatti*, cioè all'azione concreta: [...] è una p.! (o assol. *Una p.!*), volendo significare che una cosa è in pratica difficile a farsi"; nel *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* di Sorge (2011<sup>3</sup>) e nel lavoro di Di Natale e Zacchei N. (1996) per l'espressione 'è una parola!' troviamo rispettivamente le due varianti: "è facile a dirsi e difficile a farsi!" e "è facile a dirsi ma non a farsi!"; e ancora, nel *Dizionario dei Modi di dire della lingua italiana* di Quartu e Rossi (2012<sup>2</sup>) si legge: "Esclamazione: si usa per sottolineare la difficoltà di un'azione o di concretizzare un'idea o un progetto".

Unità ben presente alla coscienza linguistica dei parlanti di una lingua, ma impossibile da definire in linguistica se non attraverso una definizione prototipica [...] (2004<sup>2</sup>: 574).

La stessa autrice, a proposito dell'idea che i parlanti comuni hanno della nozione di 'parola', ci dice che per loro

è difficile pensare alle parole come a corpi senz'anima: alla domanda "Che cos'è una parola italiana?" dà risposte che spiegano a che cosa serve una parola. Quando sentono parlare di *parole* i non linguisti pensano in primo luogo al concetto, all'oggetto, all'azione indicati da quelle parole (1996: 1).

Da una parte, quindi, le parole sono unità del linguaggio umano istintivamente presenti alla consapevolezza dei parlanti (Graffi e Scalise, 2003<sup>2</sup>: 114), ma dall'altra, la visione che essi ne hanno è strettamente collegata a ciò che esse indicano o rappresentano.

Questa visione si può forse attribuire al fatto che il lessico costituisce, come osserva Dardano

il livello della lingua più immediatamente a contatto con la realtà extralinguistica [e ciò] induce a pensare che [esso] "riproduca" in modo immediato i caratteri del reale. Ma il rapporto tra i segni linguistici e i referenti è radicalmente arbitrario, nel senso che ciascuna lingua storico-naturale impone una propria griglia interpretativa della realtà, attuando prospettive, suddivisioni e differenziazioni che non coincidono con quelle attuate dalle altre lingue; nell'ottica del parlante italiano al fr. *bois* corrispondono quattro referenti che noi indichiamo con parole distinte: bosco, legno, legna, legname; ai due vocaboli dell'inglese *time* e *weather* rispondiamo con il nostro unico tempo ([1993] 2011<sup>1</sup>: 292).

Lo studioso, con queste parole, non intende certo dire che l'arbitrarietà implichi l'impossibilità per un parlante di riconoscere parole di lingue diverse da quella materna. Marengo infatti osserva che "un parlante italiano non colto è in grado di giudicare, messo di fronte a una parola, se è italiana o no. E ci riesce abbastanza presto anche uno straniero che studia l'italiano" (1996: 2). Dardano, semmai, mette in luce il fatto che l'arbitrarietà, che costituisce una delle proprietà di ciascuna delle lingue storico-naturali, è uno degli aspetti che rende difficile il compito di dare una definizione di 'parola' perché la prospettiva cambia da una lingua all'altra e quindi la definizione che se ne può dare in una lingua, può non valere nelle altre.<sup>2</sup> Ne consegue che, seppure ciascuno di noi

---

<sup>2</sup> A proposito dell'importante peso della diversità delle lingue, e della loro arbitrarietà, che non consiste certo in una diversa 'etichettatura', basti pensare, oltre agli esempi riportati da Dardano, ai diversi esiti

sia in grado di identificare in maniera intuitiva l'idea di parola, questa nozione è stata, ed è tuttora, oggetto di discussione tra i linguisti che se ne sono occupati.

Da questo punto di vista, infatti, Lorenzo Spreafico (2003: 97) osserva che “[al]la questione del che cosa sia una parola [...] ad oggi manca ancora una soluzione del problema che possa dirsi generalmente condivisa” e che “gli ostacoli maggiori all'affermarsi di una visione unitaria sono rappresentati sia dalla difficoltà di rintracciare una definizione di parola valida per tutte le lingue del mondo”, come si è già detto, “sia dalla complessità di elaborarne una che coinvolga tutti i livelli in cui si articola un sistema linguistico [...]”.

Il primo ostacolo, riguardante la difficoltà di elaborare una descrizione univoca e universalmente valida per tutte le lingue è collegato al fatto che esse si differenziano, oltre che per altri motivi, anche sul piano cosiddetto ‘tipologico’. Nell'opinione comune, una parola è costituita da un significato, è compresa tra due spazi bianchi in un testo, e può essere pronunciata in isolamento (Ježek 2011<sup>2</sup>: 33). Questo modo di intendere la parola non può che essere insufficiente per un linguista; infatti, non tutte le lingue hanno una tradizione scritta e non per questo sono prive di parole. Si pensi al somalo, che prima del 1972 non aveva un sistema di scrittura. Ma neanche il criterio puramente ortografico dei ‘due spazi bianchi’ si presta a tutte le lingue: in cinese, ad esempio, si hanno parole composte da due caratteri separati da uno spazio come nel caso di *ma ma* che significa ‘mamma’. Si consideri il seguente esempio tratto dall'eschimese:

- iqalussuarniariartuqquusaagaluqaagunnuuq

‘è stato detto che abbiamo avuto l'ordine tassativo di andare fuori a pescare  
pescecani’<sup>3</sup>

La definizione di parola data sopra mal si presta dunque all'eschimese, che è una lingua incorporante e in quanto tale presenta anche frasi intere come un'unica parola.

Il secondo ostacolo di cui parla Spreafico riguarda invece la difficoltà di elaborare una descrizione di ‘parola’ che coinvolga tutti i livelli in cui si articola una lingua. Rapportandoci all'italiano, per esempio, come considerare la parola *scrivimi*? Essa non

---

che uno stesso concetto può avere a livello di struttura: le locuzioni *luna di miele*, *lune de miel* e *luna de miel* dell'italiano, francese e spagnolo, per esempio, in inglese danno luogo a *honeymoon*.

<sup>3</sup> Gli esempi riportati sono tratti da Graffi e Scalise (2003<sup>2</sup>: 114-115).

contiene spazi bianchi e considerarla una singola parola dipende dal punto di vista che si adotta. Se prendiamo in considerazione quello fonologico, per il quale tutto ciò che si raggruppa attorno ad un accento primario è parola, allora *scrivimi* è una parola sola. Se invece adottiamo il punto di vista sintattico, *scrivimi* corrisponde a ‘scrivi a me’ ed è perciò costituita da più unità.

Come si è potuto vedere attraverso questi pochi esempi, la nozione di parola crea non pochi problemi ai linguisti e data la problematicità della questione spesso si preferisce parlare di *unità lessicali*. A questo proposito, D.A. Cruse (1986: 24) scrive che

the basic syntagmatic lexical units of a sentence will be defined as the smallest parts which satisfy the following two criteria:

- (i) a lexical unit must be at least one semantic constituent
- (ii) a lexical unit must be at least one word.

[...]

- the prefix *dis-* of *disobey* is not a lexical unit because, although it is a semantic constituent, it is smaller than a word.
- the *pulled* of *Arthur pulled a fast one* is not a lexical unit because, although it is a word, it is not a semantic constituent.

Per costituente semantico, lo studioso intende una forma lessicale che abbia un valore semantico identificabile e in maniera un po’ più chiara, successivamente, definisce l’unità lessicale come “[...] the union of a lexical form and a single sense” (Cruse, 1986: 77).

Un’unità lessicale corrisponde dunque all’unione di una forma lessicale e di un singolo significato e questa deve essere formata almeno da una parola e costituire un significato a sé. Per rapportarci all’italiano, tutto ciò significa che nel caso di costituenti semantici quali il prefisso *dis-* (come in *disabile*, *dispiacere*, *disonore*) oppure il suffisso *-ismo* (come in *bilinguismo*, *pessimismo*, *islamismo*), non abbiamo delle unità lessicali perché non si tratta di parole. Allo stesso modo *luna*, pur essendo una parola, non è un’unità lessicale in *luna di miele* poiché *luna* non è un costituente semantico in questa combinazione (Boogards, 1994: 19). Per chiarire meglio il punto, Alessandra Corda e Carla Marengo scrivono:

Un’espressione idiomatica come *luna di miele* rappresenta quindi un’unità (multi)lessicale, perché né *luna* né *miele* in questa combinazione hanno uno dei

significati che hanno di solito quando sono usati separatamente. [A sua volta] una parola polisemica dà luogo a tante unità lessicali quanti sono i suoi significati distinti (2004: 15; 222).

Un altro termine tecnico utilizzato per ovviare all'ambiguità della nozione di parola è 'lessema' con il quale si intende, rifacendosi alla distinzione saussuriana tra *langue* e *parole*, un'unità astratta (appartenente dunque al piano della *langue*) che porta informazioni di tipo semantico e può presentare forme flessionali e derivazionali attraverso l'affissazione di morfemi (prefissi, suffissi e infissi) che a loro volta rappresentano delle unità astratte portatrici di informazioni grammaticali.

Attenzione però, perché come osserva Marengo (1996: 105-108):

Per alcuni *lessema* corrisponde al solo morfema lessicale, distinto dai morfemi grammaticali e derivazionali. Per la maggioranza dei lessicologi corrisponde all'intera unità lessicale e, anzi, spesso a una famiglia di unità lessicali: prendiamo il lessema *affondare*, ha il significato di 'far affondare' (*Il siluro affonda la nave*), ma ha anche quello di 'andare a fondo, colare a picco' (*La nave affonda*). Sono due unità lessicali distinte, dal momento che un'unità lessicale si definisce come l'associazione di un significante e un solo significato, ma può essere utile considerarle un solo lessema. [...] Invece in un caso non prevedibile come *piano* (di una scala) e *piano* (progetto) o *piano* (strumento musicale) ci si trova di fronte a tre unità lessicali e a tre lessemi. La distinzione fra unità lessicale e lessema può tornare utile per affrontare le metafore e altri spostamenti di significato, in particolare in tutte quelle occasioni in cui, pur riconoscendo che ci si trova di fronte a significati diversi, e quindi a unità lessicali diverse, si vogliono sottolineare le parentele fra questi significati. [...] i lessemi possono [quindi] essere polisemici, cioè avere più di un significato. Le unità lessicali invece non possono per definizione avere più di un significato.

Bisogna quindi fare attenzione a non confondere i due termini. Tornando al lessema, Dardano ([1993] 2011<sup>11</sup>: 293) va oltre e scrive che

[i]l linguista distingue tra la «parola» e il «lessema», un'unità lessicale più generale, comprendente sia i singoli elementi sia le «unità lessicali superiori», vale a dire gli insiemi di elementi che, dal punto di vista del contenuto, hanno la stessa funzione delle parole semplici: *ferro da stiro*, *indice di gradimento*, *macchina da scrivere*, *sistema esperto*, *uccello mosca*, *aver timore*, *dare per scontato*, *all'improvviso*, *di sana pianta*. Secondo un concetto estensivo di lessema, rientrano in tale categoria anche le espressioni idiomatiche (del tipo *tirare le cuoia* 'morire', *prendere un granchio* 'sbagliare', *fare la cresta* 'rubare sulla spesa'), che hanno un significato non deducibile dai significati dei propri costituenti, diversamente da quanto accade nei sintagmi liberi, formati secondo le regole della sintassi e della semantica combinatoria. Inoltre, i lessemi si devono considerare come unità del lessico, le forme di base (p. es. *andare*), distinte dalle varie forme attualizzate: *vado*, *andiamo*, *andai*, *andassi*, ecc.: tra le prime e le seconde esiste la stessa differenza che corre tra parole virtuali e parole reali (cfr. fr. *mots virtuels* - *mots*

*actuels*; ingl. *system words – text words*). Concluderemo dunque col dire che il lessema è l'unità di base dell'analisi del lessico.

Le problematicità legate al concetto di 'parola' vengono dunque risolte utilizzando il termine sovraesteso 'lessema' che vale sia per gli elementi singoli, sia per gli agglomerati di parole che, pur essendo costituiti da più di un elemento, a livello di contenuto funzionano come parole semplici.

Tuttavia, anche per questi agglomerati di parole, che Dardano definisce 'unità lessicali superiori', non esiste una terminologia univoca. Le espressioni di questo tipo sono state studiate e denominate in modi diversi da svariati studiosi sia in Italia che all'estero. Nel preziosissimo volume curato da Maria Grossman e Franz Reiner e intitolato *La formazione delle parole in italiano*, Miriam Voghera (2004: 56) scrive infatti che

[n]on esiste in italiano un termine correntemente accettato per indicare queste formazioni. Mi pare che tre siano i termini più usati a seconda dei contesti. In ambito lessicografico (LIP, DISC, GRADIT) si trova il termine (*unità polirematica*, che indica una sequenza di parole dal significato unitario; in morfologia [...] troviamo il termine *composto sintagmatico*, in cui si accentua, pur sottolineandone differenze, la somiglianza tra alcune di queste formazioni e i composti; infine, si trovano i termini *lessema complesso* [...] o *unità lessicale superiore* [...] con i quali viene messo in rilievo l'unitarietà lessico-semantiche di queste formazioni, il fatto cioè che si tratta di formazioni che sono percepite, e in parte si comportano, come un unico lessema. Ognuno di questi termini mette in luce un aspetto importante di queste formazioni.

Una prima spiegazione della diversità dei termini legati a questo tipo di locuzioni, quindi, si può individuare nei diversi punti di vista (lessicografico, morfologico, ecc.) che i linguisti possono adottare nel momento in cui definiscono l'oggetto. La diversità, però, non sta solo in questo.<sup>4</sup> Se per esempio si torna alla citazione riportata da Corda e Marelli, per *luna di miele* si parla di 'espressione idiomatica'. Nel GRADIT (acronimo del *Grande Dizionario Italiano Dell'Uso* di De Mauro [2007<sup>2</sup>]), la stessa espressione corrisponde a una delle tante polirematiche<sup>5</sup> presenti nell'opera. Il problema qui non è

---

<sup>4</sup> Per una trattazione recente e aggiornata su questo particolare tipo di 'costruzioni' si veda l'interessante lavoro di tesi di dottorato di Valentina Piunno (2013).

<sup>5</sup> Il termine può essere attribuito a De Mauro stesso che le identifica come espressioni "il cui significato d'insieme non è calcolabile a partire dai lessemi componenti" (1993: 153) e la loro formazione è uno dei tanti procedimenti di arricchimento lessicale di una lingua. De Renzo (2005: 218) nota che sulla prima data di attestazione del termine ci sono delle incongruenze. Sabatini, infatti, data l'uso del termine *polirematico* al 1990, mentre De Mauro lo sposta un po' più in là, indicando come data il 1995.

legato a una diversa etichettatura di uno stesso oggetto, perché sarebbe sufficiente sapere con quali e quanti termini esso viene designato e perché. Il problema semmai è che alla base delle terminologie possono esserci diverse teorie per cui talvolta si può avere una semplice sovrapposizione della definizione ma terminologie differenti, mentre altre volte la definizione dell'oggetto, o l'oggetto stesso, non coincidono pienamente.<sup>6</sup> A proposito delle espressioni idiomatiche Berruto (2012: 45), per esempio, scrive che “assieme ad altre classi di fenomeni che condividono il carattere di pezzi per così dire prefabbricati dotati di una loro strutturazione autonoma interna e significato unitario [...] si situano a cavallo fra la microsintassi e il lessico [...]”. E prosegue

[p]ossiamo chiamare nel loro complesso tali classi di elementi ‘espressioni formulari’. Uso provvisoriamente tale designazione per coprire un’ampia e variegata fenomenologia che comprende un vasto raggio di elementi diversi, per designare i quali c’è una terminologia non sempre univoca né ben definita, e spesso in sovrapposizione. Si comprende infatti ciò che va dalle formule propriamente dette (spesso, formule di *routine*) alle espressioni idiomatiche (o *idioms* o *idiomatismi*), ai modi di dire o fraseologismi, ai binomi e trinomi irreversibili, alle locuzioni, alle espressioni fisse o sintagmi fissi, alle espressioni multiparola o unità plurilessicali (o polirematiche) o parole sintagmatiche, ai cosiddetti *chunks*, fino ad arrivare alle collocazioni e alle ‘costruzioni’ (le prime già molto più nell’ambito dell’uso che non del sistema, e le seconde molto più nell’ambito della sintassi che non del lessico);<sup>7</sup> e si potrebbero aggiungere all’elenco anche le citazioni (del genere *questa o quella per me pari sono*).

Il fatto stesso che lo studioso senta l’esigenza di trovare un modo per designare anche solo provvisoriamente “questo eterogeneo insieme di oggetti linguistici” (2012: 45), la dice lunga su una terminologia non univoca né ben definita con la quale diversi linguisti possono riferirsi a classi di elementi differenti.

---

<sup>6</sup> In questo senso, è interessante quanto si trova nella prefazione del già citato *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* di Monica Quartu e Elena Rossi (2012<sup>2</sup>) che scrivono: “Non costituendo una categoria linguistica a sé, i modi di dire non sono stati oggetto di studi approfonditi, anche se negli ultimi vent’anni la loro strada si è incrociata con gli studi condotti sulle ‘polirematiche’ o unità lessicali superiori, locuzioni cristallizzate, il cui significato non è trasparente sommando quello delle parole che lo compongono. Se tutti i modi di dire sono polirematiche, in questo senso, non vale però il contrario, anche se spesso non è facile stabilire un confine. Se non abbiamo dubbi nel ritenere modi di dire tutti quelli che nascono da metafore o immagini (*sulle ali del vento, a vele spiegate...*) e nell’escludere quelle locuzioni ‘tecniche’ che appartengono a un determinato settore (*acido citrico, dente di leone...*), esiste tutto un mondo intermedio di non facile collocazione”.

<sup>7</sup> Con questi due termini Berruto (2012: 45-46) si riferisce alla proposta di classificazione di Raffaele Simone (2006; 2008) che nell’ambito del modello di grammatica di costruzioni e categorie, dà “alle ‘costruzioni’ uno dei posti centrali nell’organizzazione strutturale della lingua”.

## 1.2 CHE COS'È IL LESSICO

L'insieme dei lessemi che costituiscono una lingua viene chiamato 'lessico'.

Federica Casadei ([2003] 2011: 115) nota come:

Nell'uso corrente i termini *lessico* e *vocabolario* sono normalmente usati come sinonimi per indicare sia l'insieme delle parole di una lingua (in questo senso parliamo ad esempio del lessico o vocabolario dell'italiano, dell'inglese ecc.), sia l'insieme delle parole che caratterizzano l'uso di una lingua da parte di un parlante o di un gruppo di parlanti (in questo senso parliamo ad esempio del lessico o vocabolario giovanile, leopardiano, medico).

In ambito specialistico, al contrario, le due nozioni vengono tenute distinte. Per tornare a Saussure, si può dire che il lessico sta alla *langue*, ovvero al sistema linguistico, come il vocabolario sta alla *parole*, all'uso della lingua. Il lessico è formato da quelle unità astratte di cui si è parlato sopra, i lessemi, che il sistema linguistico mette a disposizione dei parlanti, mentre il vocabolario è costituito da delle unità, i cosiddetti vocaboli, che si usano effettivamente nel discorso (Casadei, [2003] 2011: 115-116).

Il vocabolario quindi può riferirsi sia all'insieme dei vocaboli usati da un singolo parlante (come nel caso di un autore di opere letterarie) ma anche all'insieme dei vocaboli utilizzati da un gruppo di parlanti (come i giovani oppure i medici). Esso può riferirsi, ancora, all'insieme dei vocaboli che compaiono all'interno di un singolo testo scritto o parlato (si può parlare ad esempio del vocabolario della Divina Commedia intendendo con questo tutte le parole usate da Dante per scrivere la sua famosissima opera).

Il lessico invece, si distingue dal vocabolario perché è composto dalla somma di tutti questi insiemi, vale a dire l'insieme di tutti i vocabolari, "che formano la massa delle parole effettivamente esistenti e attestate nei testi e nei discorsi realizzati in una lingua" (Casadei, [2003] 2011: 116).

Talvolta poi, i termini *lessico* e *vocabolario* vengono utilizzati in maniera confusa anche rispetto alla parola 'dizionario'.<sup>8</sup> Per *dizionario* normalmente si intende un'opera

---

<sup>8</sup> A questo proposito De Mauro (2005: 10) nota che "le tre parole *lessico*, *vocabolario* e *dizionario* sono usate in modo promiscuo nell'uso corrente e anche nella intitolazione di opere significative. [...] l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana ha intitolato *Dizionario enciclopedico italiano* [...] un'opera oggetto poi di aggiornamento e ampliamento [...]: il *Lessico universale italiano* [...]. Le parti linguistiche e lessicali di

(in formato cartaceo o, sempre più spesso, in formato elettronico) che raccoglie, di solito in ordine alfabetico, una porzione più o meno estesa del lessico di una lingua. Le singole voci o unità lessicali registrate all'interno di un dizionario sono chiamate 'lemmi' o 'entrate (lessicali)'. Queste, attraverso un'operazione denominata appunto 'lemmatizzazione' vengono ricondotte alla forma base che coincide con la cosiddetta 'forma di citazione', vale a dire il modo in cui si cita convenzionalmente una parola in una data lingua. Nel caso dell'italiano questa convenzione prevede che generalmente i nomi vengano citati nella loro forma singolare maschile mentre per i verbi si utilizza la forma dell'infinito presente.

Si consideri però che le spiegazioni e definizioni offerte da Casadei rispetto a questo punto sono state messe a confronto con diverse altre fonti e talvolta si fa un po' fatica a trarre informazioni che non cadano in contraddizione tra di loro.

Marello (in Beccaria, 2004<sup>2</sup>: 446), per esempio, definisce così il lessico:

Insieme delle parole e delle locuzioni che compongono una lingua, sia essa la lingua intera di una comunità o una sua parte, ad es. un sottocodice o la lingua di uno scrittore o di un parlante: si parla quindi del **I** dell'italiano trecentesco, del **I** dell'economia, del **I** leopardiano, del **I** di un bambino di tre anni. [...] Il termine viene anche usato per denominare opere lessicografiche che trattano lingue antiche o sottocodici o aspetti particolari della lingua; spesso designa opere che non definiscono i termini ma ne indicano la frequenza (lessici di frequenza) [...] Come termine tecnico della linguistica strutturale si oppone a vocabolario in quanto il **I** sta alla langue come il vocabolario sta alla parole, al discorso. Il **I** è costituito di

---

questo sono state poi estratte, ripensate e aggiornate, e pubblicate sotto il titolo *Vocabolario della lingua italiana* [...]. Insomma gli stessi materiali sono stati autorevolmente presentati in opere intitolate ora a una ora ad altra delle tre parole in questione". Una scorsa veloce alle opere lessicografiche presenti nelle prime pagine di svariati siti che si occupano della vendita di libri online conferma questa promiscuità. Anche Valeria Della Valle (2005: 7-8) scrive "i termini *dizionario* e *vocabolario* possono essere utilizzati, in molti casi, come sinonimi. Possiamo ricorrere, infatti, all'uno o all'altro, indifferentemente per indicare l'opera che raccoglie in ordine alfabetico le parole di una determinata lingua o di più lingue" specificando però che la parola "*dizionario* ha [...] un significato e un uso più ampio, in quanto può indicare anche trattazioni enciclopediche non esclusivamente lessicali, disposte in ordine alfabetico, che raccolgono nomi e nozioni di letteratura, arti, scienze [...], o anche opere che raccolgono le parole di una lingua non in ordine alfabetico, ma per categorie concettuali, in famiglie o gruppi [...]". Da parte sua, invece, "il termine *vocabolario* può avere [...] anche il significato di 'patrimonio lessicale di una lingua', o 'insieme dei vocaboli propri di un certo settore o di un singolo autore'. In questi casi, *vocabolario* equivale, dunque, a *lessico* [...] perché può anche indicare l'insieme delle parole di una lingua o di un individuo, indipendentemente dalla loro registrazione in un repertorio, mentre *dizionario* è usato solo per indicare l'opera che raccoglie il lessico stesso". Lo stesso De Mauro, che pure ha sottolineato tale promiscuità di usi e significati, qualche anno fa, mentre spiegava come le persone potessero capire parole che non avevano mai sentito prima, scriveva: "i più istruiti possono ricorrere a un 'vocabolario' (o 'dizionario'). Qui, in ordine alfabetico, ci sono elencate e spiegate decine di migliaia di parole" ([1980] 2003<sup>12</sup>: 85).

unità virtuali, i lessemi, mentre il vocabolario è costituito di vocaboli, di parole attualizzate nel discorso. Il vocabolario presente in un testo presuppone l'esistenza di un **I** di cui il vocabolario è un campione, un'attualizzazione limitata.

A guardar bene, se l'ultima parte di questa definizione coincide con quanto scritto da Casadei, quando invece si parla del lessico di una comunità o di una sua parte, gli esempi fatti sembrerebbero ricoprire ciò che in Casadei è definito come 'vocabolario'. Se si prendono invece le distinzioni che fa De Mauro (2005: 11):

diremo 'lessico' l'insieme delle parole di una lingua; 'dizionario' un'opera che [...] dia del 'lessico' una rappresentazione più o meno ampia, solitamente in ordine alfabetico [...]; 'vocabolario' una sezione particolare del 'lessico', come per esempio la parte del lessico adoperata da un singolo autore (il 'vocabolario' di Dante, di Manzoni ecc.), da una cerchia definita (il 'vocabolario' della critica d'arte, dei pescatori, degli astrofili ecc.) o in un preciso momento (il 'vocabolario' della Rivoluzione francese, il 'vocabolario' del Nazismo ecc.) ecc.

queste sembrano coincidere con quanto esposto da Casadei e così anche Ferreri (2005b: 11) che in una nota precisa:

Per lessico si intende l'insieme delle parole effettivamente presenti in una lingua; nell'uso corrente due parole equivalenti sono *dizionario* e *vocabolario*; [...] si indicherà con *dizionario* la raccolta e rappresentazione, solitamente alfabetica, di una parte più o meno estesa, ma [...] necessariamente limitata del lessico, e con *vocabolario* una porzione effettiva di lessico limitata all'uso di un autore, di una fascia sociale, di un campo ecc. (il *vocabolario di Montale*, il *vocabolario dei giovani*, il *vocabolario della psicoanalisi*).

Anche Dardano ([1993] 2011<sup>11</sup>: 295-296) ci dice che

“[è] opportuno distinguere il «lessico», che è la totalità dei lessemi di una lingua, dal «vocabolario», che rappresenta invece un settore del primo. Ciascun vocabolario (p. es. quello di un gruppo sociale, di una scienza o tecnica, di una determinata epoca storica, di un testo, di un autore letterario) possiede un insieme circoscritto di lessemi attualizzati in un contesto definito”

e anch'egli osserva in nota che “[n]ell'uso comune *dizionario* e *vocabolario* sono denominazioni tra loro intercambiabili” ma raccomanda l'uso del “primo termine per indicare la raccolta in un volume (o eventualmente in un altro supporto) delle unità lessicali di una lingua” e di riservare al termine *vocabolario* il valore con cui l'ha definito.

Infine, in Ježek (2011<sup>2</sup>: 13-15) si può leggere che:

Una definizione provvisoria di lessico e di dizionario è la seguente: il lessico è l'insieme delle parole di una lingua, il dizionario è la descrizione di questo lessico.

Lessico e dizionario non si corrispondono, sono l'uno (il lessico) il contenuto dell'altro (il dizionario). Il dizionario è un oggetto concreto, cioè un libro oppure, in tempi recenti, uno strumento consultabile su formato elettronico [...]; il lessico è un oggetto astratto, cioè un insieme strutturato di parole e di informazioni associate a queste parole [...]. La struttura del lessico non corrisponde alla struttura del dizionario [...].

Fin qui, non sembrano esserci discrepanze con quanto esposto sopra. Tuttavia, se si continua la lettura si trova che:

Con il termine vocabolario, infine, si fa riferimento a entrambe le entità [...]: il vocabolario, infatti, è definito da un lato come l'insieme di vocaboli che costituisce una lingua o parte di essa (quindi il lessico), e dall'altro come l'opera che raccoglie e descrive questo patrimonio (quindi il dizionario). [...] il dizionario è la descrizione di un lessico: è più appropriato dire che esso è un tentativo di descrizione del lessico [...]. Il dizionario non costituisce mai, nemmeno nelle moderne forme elettroniche, una fonte esaustiva di tutte le parole di una lingua e dei significati e usi che caratterizzano tali parole, ma un repertorio incompleto [...].

Come si può vedere, definizioni, distinzioni ed esempi dati talvolta si confondono e si sovrappongono.<sup>9</sup>

### 1.3 L'ORGANIZZAZIONE DEL LESSICO

Seppure in 'pillole', finora si sono fatte alcune precisazioni terminologiche che servono a dare conto di alcune questioni con le quali deve confrontarsi chiunque si occupi di lessico. Da questa carrellata di definizioni, però, probabilmente non è ancora emerso un aspetto importante riguardante il modo in cui è organizzato il lessico di una lingua.

Dardano ([1993] 2011<sup>11</sup>: 309) nota che “[f]ino a tempi relativamente recenti si era pensato che, a differenza della fonologia e della morfologia, il lessico fosse un livello della lingua quasi del tutto privo di strutture”. A sua volta, Casadei ([2003] 2011: 50) osserva che “è merito soprattutto della semantica strutturale aver intrapreso e sviluppato

---

<sup>9</sup> Un'ulteriore distinzione è presente in Prat Zagrebelsky (1998: 14) che scrive: “*Lessico* è il termine specialistico, non a caso di origine classica, per riferirsi a questo particolare livello del sistema linguistico, mentre *vocabolario* si adopera per parlare delle parole in quanto siano usate concretamente nella comunicazione. [...] *dizionario* e *vocabolario* [...] in italiano vengono usati intercambiabilmente per riferirsi al testo di riferimento. Per essere più precisi, *dizionario* è un concetto più ampio che include non solo i vocaboli ma anche tutte le ‘dizioni’, cioè dalle singole lettere alle particelle alle locuzioni”.

l'analisi dei rapporti semantici tra lessemi, mostrando che il lessico non è un insieme caotico ma al contrario una struttura organizzata secondo diversi tipi di relazioni semantiche". Oltre alla semantica strutturale, un'altra disciplina che ha certamente contribuito a fornire informazioni sui vari tipi di legami esistenti tra le parole e quindi a descrivere la struttura delle lingue è la cosiddetta linguistica dei *corpora* che, attraverso strumenti di analisi quantitativa e statistica, ha permesso di individuare le regolarità linguistiche che emergono dai testi e soprattutto i rapporti di cooccorrenza.

Una bella definizione di 'lessico' inteso come struttura o sistema ci viene da Vincenzo Lo Cascio (2007: 4) che lo descrive nel modo seguente:

Il lessico [...] insieme alla grammatica è il componente fondamentale di una lingua. La grammatica serve a tessere le relazioni e ad assegnare le funzioni alle sequenze linguistiche. D'altra parte il lessico non è l'insieme delle parole di una lingua, ognuna a sé stante, e quindi un componente statico. È anche l'insieme sistematico di una serie infinita di minisistemi di parole che sono collegate tra di loro attraverso rapporti categoriali, semantici, enciclopedici.

Il lessico quindi non è un semplice elenco di parole slegate tra loro ma costituisce un sistema "che ci impone e ci offre dei meccanismi ben precisi" e che funziona come "una vera e propria rete" (Lo Cascio, 2009: 269).

All'interno di questa rete o sistema, come si è anticipato, le parole intrattengono tra loro rapporti di vario tipo che coinvolgono livelli differenti della lingua.

Le parole possono condividere per esempio la stessa forma fonologica e/o ortografica e in questo caso intrattengono rapporti di omofonia e omografia.

Anche a livello morfologico le parole possono essere in relazione tra loro grazie ai vari meccanismi come la derivazione, la composizione, ecc. Se per esempio condividono la stessa parola base e quindi una parte di significato, vanno a costituire la stessa famiglia lessicale.

Se invece condividono la stessa area concettuale le parole sono in relazione tra loro perché appartengono allo stesso campo lessicale o semantico.

Riprendendo ancora una volta Saussure, le parole intrattengono tra loro rapporti di tipo paradigmatico<sup>10</sup> o di tipo sintagmatico. A livello paradigmatico le parole

---

<sup>10</sup> In realtà, è abbastanza risaputo che Saussure ([1916]; trad. it. 2010<sup>23</sup>: 152) in luogo di 'rapporti paradigmatici' parlava di 'rapporti associativi'. Qui però si è adottato direttamente il termine che si trova più spesso nei vari testi consultati.

intrattengono con altre parole relazioni di significato come la sinonimia,<sup>11</sup> l'antonimia, l'iponimia e l'iperonimia, oppure la meronimia. A livello sintagmatico, lo dice la parola stessa, le parole instaurano delle relazioni sintagmatiche, si combinano cioè in sintagmi, oppure in frasi e testi e quindi "cooccorrono nello stesso discorso". Si sa, per esempio, che

le parole non [possono] essere combinate a piacere [...] ma devono seguire un ordine preciso, stabilito dalla sintassi della lingua alla quale appartengono [che] riguarda la sequenza delle parole all'interno di un sintagma, e la sequenza dei sintagmi nelle frasi. [...] Un'altra regola [che limita la combinatorietà delle parole] riguarda ad es. il modo in cui le parole che costituiscono l'argomento di un verbo devono essere espresse dal punto di vista sintattico [...] (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 182-183).

Dal punto di vista categoriale, esistono altri tipi di restrizioni per cui un sostantivo si può combinare con un verbo, con un aggettivo o con un nome ma non può farlo con un avverbio che invece a sua volta può legarsi a verbi, aggettivi o altri avverbi.

Tuttavia, anche se rispettano l'ordine e le regole sintattiche previste dalla lingua, alcune sequenze di parole possono risultare comunque non accettabili [...] Il motivo [è che possono essere] concettualmente incongruenti [cioè] incompatibili dal punto di vista del significato (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 182-183).

Alcune combinazioni di parole quindi non sono possibili o perché non rispettano l'ordine e le regole sintattiche di una data lingua, o perché incompatibili dal punto di vista del significato. In quest'ultimo caso, infatti, si hanno infatti delle "limitazioni semantiche alla combinabilità delle parole, vale a dire [...] regole che restringono le combinazioni possibili" (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 183). Esistono diversi tipi di restrizione ma tra questi vanno distinte almeno a) le restrizioni concettuali o ontologiche; b) le restrizioni lessicali basate su una solidarietà semantica, e c) le restrizioni lessicali basate su una solidarietà consolidata dall'uso (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 185-187).

Cosa impongono quindi queste restrizioni? Queste restrizioni impongono che le combinazioni tra parole debbano essere in linea innanzitutto con il modo in cui è fatto il mondo. È per questo che non possiamo dire 'Ho mangiato un tavolo buonissimo' oppure possiamo *mangiare il pane* o *divorarlo* ma non *berlo*. Allo stesso tempo le

---

<sup>11</sup> I casi di sinonimia perfetta sono pochissimi. Casadei ([2003] 2011: 52-53) osserva che "la sinonimia si definisce in termini di sostituibilità tra lessemi in un certo contesto: due parole sono sinonime se hanno esattamente lo stesso senso e dunque sono intercambiabili in tutti i possibili contesti [ma nella maggior parte dei casi] tra i sinonimi vi sono comunque delle differenze che rendono impossibile soddisfare il requisito della sostituibilità perfetta". Infatti, i pochissimi casi che rispondono a questo requisito "riguardano lessemi che sono più che altro varianti formali uno dell'altro, come *tra/fra* o *devoldebbo*".

combinazioni tra parole non devono dar luogo a un conflitto lessicale e questo “ha a che vedere con il modo in cui una lingua lessicalizza un concetto, in particolare con il modo in cui lo ‘segmenta’ attraverso le parole” (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 185). L’autrice fa l’esempio del francese che per il concetto del ‘diventare grande’ utilizza due termini: se si tratta di persone si usa *grandir* mentre per parlare di piante si dovrebbe usare preferibilmente *pousser*. Ciò significa che in francese non è possibile una combinazione come ‘un terrain où il ne grandit que l’herbe’ e non perché si stia contraddicendo il modo in cui è fatto il mondo ma perché si sta violando una solidarietà semantica tipica del francese. Anche in italiano esistono restrizioni lessicali di questo tipo. Se si sta parlando di ‘scarpe’, per esempio, potremmo utilizzare delle combinazioni con verbi come *indossare* e *calzare*. Se però si sta parlando di altri indumenti mentre la prima opzione risulta valida, la seconda non lo è perché si violerebbe la solidarietà semantica “che lega la parola *calzare* alla classe di oggetti composta principalmente da *scarpe* e *guanti*” (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 186).<sup>12</sup> L’ultimo tipo di restrizioni summenzionato riguarda quelle basate su una solidarietà semantica consolidata dall’uso. In altre parole, “la scelta della combinazione è determinata dall’abitudine e dall’uso sviluppati all’interno di una comunità linguistica” (Lo Cascio, 2009: 269). Ecco perché mentre gli italiani *fanno colazione*, i francesi *la prendono*, e se gli italiani *si lavano i denti* gli inglesi invece *li spazzolano* mentre i tedeschi a loro volta *li puliscono*. Se quindi in italiano qualcuno dice ‘prendo colazione’ nel senso di ‘faccio colazione’ non sta contraddicendo il modo in cui è fatto il mondo, ma sta violando

la tendenza delle lingue a esprimere determinati concetti con abbinamenti preferenziali di parole, nonostante anche altre combinazioni siano possibili [...] queste combinazioni si presentano come un modo tipico di dire una certa cosa. Sono quindi [...] caratterizzate da un elemento di convenzionalità” (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 187).

Lo Cascio (2007: 26) scrive che “la terminologia usata per indicare in genere i fenomeni di accoppiamento lessicale è quella di *collocazione*, di *polirematica*, di *frase*

---

<sup>12</sup> A proposito dell’esempio fatto sopra sull’impossibilità della combinazione ‘bere il pane’, Ježek (2011<sup>2</sup>: 186-187) sottolinea che “il fatto di avere due (o più) parole per indicare l’azione dell’‘ingerire’, distinte in base al tipo di alimento (in it. *bere* per i liquidi, *mangiare* per i solidi) è una caratteristica di alcune lingue, non di altre: [...] ci sono infatti lingue come il persiano in cui vi è un’unica parola per indicare entrambe le azioni (tale parola è *khordan*)”. Ciò significa che, in realtà, la combinazione *bere il pane* è impossibile non a causa della violazione di una restrizione concettuale ma di una restrizione lessicale.

*idiomatica*, di *fraseologia*,<sup>13</sup> di *combinazione libera*". Tutte queste categorie si collocano in un *continuum* combinatorio lessicale per il quale egli propone "una classificazione che part[e] dalla combinazione libera e casuale per arrivare a quella fissata, stereotipa, metaforizzata, idiomatica" (2007: 34).

Lo studioso (2007: 34) ci dice che le espressioni letterali sono sequenze di parole risultanti dall'accoppiamento libero<sup>14</sup> che hanno le seguenti caratteristiche: a) "sono componenziali", intendendo con questo che il loro significato è il risultato della somma dei significati dei suoi componenti;<sup>15</sup> b) si possono creare liberamente come per esempio *comprare il pane al supermercato*; c) "sono produttive"; d) si possono tradurre in un'altra lingua.

Anche le collocazioni a) "sono componenziali" ma b) non si possono creare liberamente perché devono rispettare le proprietà della base:<sup>16</sup> in italiano, per esempio, si può dire *intentare un processo*, o si può *indire una riunione*, ma non si può \**intentare una riunione*); c) sono produttive solo in parte; d) si possono estendere al di là della frase; e) non si possono tradurre letteralmente da una lingua all'altra; f) rispettano le regole di congruenza categoriale; g) sono accoppiamenti che hanno una certa frequenza; h) "sono il frutto di una preferenza storica e sociale dei parlanti nativi" (Lo Cascio, 2007: 34-35).

---

<sup>13</sup> In Lo Cascio (1997: 71) per *fraseologia* si danno la stessa definizione e gli stessi esempi che nel 2007 si danno per *frase idiomatica* per cui si proseguirà il discorso facendo riferimento solo a quest'ultimo termine.

<sup>14</sup> Ježek (2011<sup>2</sup>: 189) definisce la combinazione libera come "la combinazione di due o più parole che non è sottoposta a restrizioni" riferendosi ad accoppiamenti come *lavare/macchina*, *cercare/chiavi*, *ordinare/libro*, *buttare/pane*, ma specifica che le combinazioni totalmente libere in realtà non esistono perché "qualsiasi tipo di combinazione presenta almeno qualche restrizione di tipo concettuale, legata alle proprietà inerenti dei referenti delle parole, i quali in base alla loro natura possiedono attributi e impieghi tipici e meno tipici o impossibili". Ciò sembrerebbe essere comunque in linea con quanto afferma Lo Cascio (2007: 28) quando scrive che "quando combiniamo le parole in modo inatteso, creiamo nuove forme e ci troviamo spesso sul piano della creazione poetica".

<sup>15</sup> In linguistica si usa anche il termine *composizionale*, sempre ad indicare il fatto che il significato di una combinazione può essere calcolato a partire dal significato delle singole parole Ježek (2011<sup>2</sup>: 190).

<sup>16</sup> Per chiarire cosa intende Lo Cascio con 'base' utilizzeremo una delle definizioni di collocazione presenti in Ježek (2011<sup>2</sup>: 192): "una collocazione è una combinazione di parole soggetta a una restrizione lessicale, per cui la scelta di una specifica parola (il collocato) per esprimere un determinato significato, è condizionata da una seconda parola (la base) alla quale questo significato è riferito. Un esempio in italiano è *pioggia battente*: [...] *pioggia* (la base) si abbina di preferenza a un aggettivo specifico, *battente* (il collocato), anziché ad altri aggettivi che da un punto di vista semantico sono ugualmente compatibili (ad es. *intenso* o *impetuoso*)".

In merito alle polirematiche, che Lo Cascio affronta insieme alle parole sintagmatiche, si può dire che a) “sono combinazioni fisse, inseparabili e quindi cristallizzate che non ammettono interferenze di altre parole”, per cui si può dire *mal di testa* ma non \*mal forte di testa, o *sedia a rotelle* ma non \*sedia a grandi rotelle;<sup>17</sup> b) “sono sostitutivi di lemmi, hanno cioè il vero e proprio carattere di un lemma e potrebbero quindi fungere da vera e propria entrata lessicale”; c) “le parole sintagmatiche sono forme di accoppiamento grammaticalizzato divisibile” per cui in *buttar fuori*, si ammette l’inserzione di altre parole come nel caso di *buttar tutti fuori*; o in *pensarci su* in cui, aggiungendo altro materiale, può diventare *pensarci un momentino su*, e così via (2007: 35).<sup>18</sup>

Infine, le espressioni idiomatiche sono quelle “sequenz[e] linguistic[he] la cui valenza semantica non risulta dalla somma dei significati dei suoi componenti ma dalla metaforizzazione di tale somma” (Lo Cascio, 2007: 26), come in *dare una mano*, *darsi una regolata*, ecc., perciò a) “non sono componenziali”; b) non si possono creare liberamente; c) non sono produttive; d) “devono ricorrere all’interno di una frase”; e) risultano da “un’operazione di storicizzazione e traslazione”; f) non si possono tradurre letteralmente e talvolta non esiste un corrispondente nelle altre lingue (2007: 35).

---

<sup>17</sup> Un fatto interessante che mette in luce lo studioso è che non tutte le lingue devono ricorrere con la stessa frequenza a questo genere di costruzioni perché per esempio in tedesco e in olandese si può creare un lemma attraverso l’incollamento di più lemmi per cui a *mal di testa* corrisponde in tedesco *Kopfschmerz* e a *camera da letto* corrisponde in olandese *slaapkamer*.

<sup>18</sup> In questa descrizione delle polirematiche forse manca qualcosa, o meglio, pur parlando di combinazioni cristallizzate non si coglie tra gli esempi fatti un aspetto importante, al quale però si è già accennato alla fine del primo paragrafo di questo capitolo, attraverso la definizione di polirematica di De Mauro. Le polirematiche del GRADIT (di cui si parlerà successivamente) sono state infatti individuate in base a diversi criteri come “a) l’esistenza di uno specifico sovrappiù semantico, vale a dire la non ricostruibilità del loro significato in base alla semplice somma dei significati dei singoli componenti monorematici”. L’autore utilizza in questo caso gli esempi *vedere rosso* nel senso di ‘arrabbiarsi’ o *essere al verde* nel senso di ‘trovarsi in difficoltà finanziarie’ (De Mauro, 2005: 88-89). L’esempio del *mal di testa* forse non rende tanto bene l’idea che le polirematiche non siano molto trasparenti dal punto di vista del significato, mentre è adatto a rendere “b) la più o meno forte cristallizzazione lessicale o sintattica, ovvero il fatto che la polirematica, in quanto considerata come unico elemento lessicale, tende a non ammettere variazioni lessicali e strutturali interne senza che si perda il sovrappiù semantico di cui è portatrice [...]” (2005: 89). Nel discorso sopra, il fatto che si parli di polirematiche e di parole sintagmatiche fa forse pensare a due cose differenti, ma in realtà si sta parlando dello stesso fenomeno perché almeno *buttar fuori* nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) è attestata come polirematica (locuzione verbale). La differenza quindi va vista nel fatto che le polirematiche possono avere un diverso grado di opacità, e nel fatto che le polirematiche appartenenti alla categoria del verbo, come spiegano De Mauro e Voghera (1996), mostrano meno rigidità sintattica di quelle appartenenti alla categoria del nome. C’è poi da considerare anche quelle polirematiche caratteristiche dei linguaggi tecnico-specialistici che “c) [...] pur non essendo dotat[e] di sovrappiù semantico rispetto ai [...] componenti”, acquistano delle accezioni non comuni, come *particella elementare* o *animale da cortile* (De Mauro, 2005: 89).

Come si è detto, le categorie di cui si è parlato si possono collocare in un *continuum* (di cui ci da un'interessante schematizzazione grafica Matteo La Grassa, 2011: 101) in cui gli accoppiamenti lessicali possono distinguersi sostanzialmente in base a criteri semantici e sintattici: il primo ha a che vedere con il diverso grado di idiomaticità o alla minore trasparenza semantica che può caratterizzare l'una o l'altra categoria; con l'altro si considera la maggiore o minore libertà sintattica che esse possono avere.

<b>Maggiore trasparenza semantica</b>		<b>Minore trasparenza semantica</b>	
A1			A2
combinazioni libere	collocazioni	polirematiche	frasi idiomatiche
<b>Maggiore libertà sintattica</b>		<b>Minore libertà sintattica</b>	
B1			B2
combinazioni libere	collocazioni	frasi idiomatiche	polirematiche

Figura 1. Il *continuum* delle parole complesse di La Grassa (2011: 101).<sup>19</sup>

Nello schema si vede che dal punto di vista semantico, le combinazioni libere sono le più trasparenti, è cioè possibile interpretarne il significato attraverso le parole che le costituiscono. Spostandosi verso destra si hanno le collocazioni. Normalmente, infatti, anch'esse sono facilmente interpretabili, anche se La Grassa sottolinea che effettivamente alcune possono avere un certo grado di opacità.<sup>20</sup> Le polirematiche e le frasi idiomatiche sono le espressioni che hanno una minore trasparenza semantica, anche se, come si è spiegato in nota, tra le prime si hanno espressioni con diversi gradi di opacità.

Dal punto di vista sintattico, il quadro mostra che le combinazioni libere e le collocazioni hanno una maggiore libertà sintattica, mentre in generale le frasi idiomatiche e soprattutto le polirematiche hanno un grado di rigidità più forte.

<sup>19</sup> La Grassa per comprendere tutte le categorie di cui si sta parlando utilizza l'espressione *parole complesse*.

<sup>20</sup> La Grassa fa l'esempio della collocazione 'vino bianco': il suo significato è "intuitivamente comprensibile [ma] non è dato dalla somma del significato delle due parole: l'aggettivo 'bianco', infatti, non può dirsi del tutto appropriato per definire il colore del vino che è, di solito, di una tonalità vicino al giallo" (2011: 102-103).

## 1.4 TRA LESSICO MENTALE E ACQUISIZIONE

Per riferirsi “[al]l’insieme delle conoscenze intorno alle parole che gli utenti di una certa lingua possiedono e di cui si servono, attraverso complessi processi di elaborazione dell’informazione, durante lo svolgimento di vari compiti linguistici” (Laudanna e Burani, 1993: 15) si parla di *lessico mentale*. Aitchison [2003<sup>3</sup>] lo chiama anche ‘human word-store’ perché si tratta di quel “memory system in which knowledge of a vast number of words, accumulated in the course of time, has been stored (Hulstijn, 1997: 210). Nel lessico mentale

[t]he language users store information, be it more or less complete, on a wide variety of word characteristics, such as orthography, phonological structure, pronunciation, morphological structure, syntactic characteristics, as well as various sorts of semantic information (literal, idiomatic, pragmatic and other meanings)” (Hulstijn, 1997: 211).

Aitchison (2003<sup>3</sup>: 5) osserva che le parole non possono essere accumulate nella mente in modo casuale per due ragioni: una è che sono tante, l’altra è che le recuperiamo molto velocemente. Gli psicologi hanno dimostrato che la memoria umana è al contempo flessibile ed estendibile purché l’informazione sia strutturata. “have shown that human memory is both flexible and extendable, provided that the information is structured. Infatti, “[r]andom facts and figures are extremely difficult to remember, but enormous quantities of data can be remembered and utilized, as long as they are well organized” (2003<sup>3</sup>: 5).

Rispetto ai due termini ‘organizzazione’ e ‘parole’ si potrebbe forse pensare che l’ordinamento alfabetico adottato nei dizionari sia il modo in cui il lessico è organizzato nella nostra mente. Questo però è falso, e come fa notare Aitchison (2003<sup>3</sup>: 10-11) è facile dimostrarlo. Talvolta, infatti, i parlanti fanno degli errori e mentre parlano utilizzano una parola in luogo di un’altra. Se il lessico mentale fosse organizzato come un dizionario, ci si potrebbe aspettare che facendo un errore di questo tipo si scambi la parola corretta con un’altra vicina in ordine alfabetico e che quindi, per esempio, al posto di una parola come ‘zither’, lo strumento musicale, si potrebbe prevedere che in inglese venga selezionata erroneamente una parola come *zit*, che significa ‘brufolo’ o

*ziti*, il tipo di pasta, che sono le parole che precedono e succedono immediatamente *zither* nel *New Oxford Dictionary of English*. In italiano, per la stessa parola, potremmo prevedere l'errata selezione di *zitella* oppure, anche in questo caso di *zito*, che però nei dizionari italiani si trova per convenzione alla forma singolare. Gli errori di questo tipo, come osserva la studiosa, sono però piuttosto improbabili e ciò diventa chiaro quando pensiamo ai cosiddetti 'lapsus', come in 'He told a funny antidote', con *antidote* in luogo di 'anecdote', o come in 'The doctor listened to her chest with his periscope', con *periscope* al posto di 'stethoscope'.<sup>21</sup>

Aitchison (2003<sup>3</sup>: 11) spiega che

[t]hese errors suggest that even if the mental lexicon turns out to be partially organized in terms of initial sounds, the order will certainly not be straightforwardly alphabetical. Other aspects of the word's sound structure, such as its ending, its stress pattern and the stressed vowel, are all likely to play a role in the arrangement of words in the mind.

Inoltre, errori come in 'The inhabitants of the car were unhurt', in cui probabilmente il parlante intendeva dire presumibilmente *occupants* piuttosto che 'inhabitants', mostrano che a differenza dei dizionari, il lessico mentale non può essere organizzato solamente sulla base del suono o dell'ortografia, ma anche sulla base del significato.

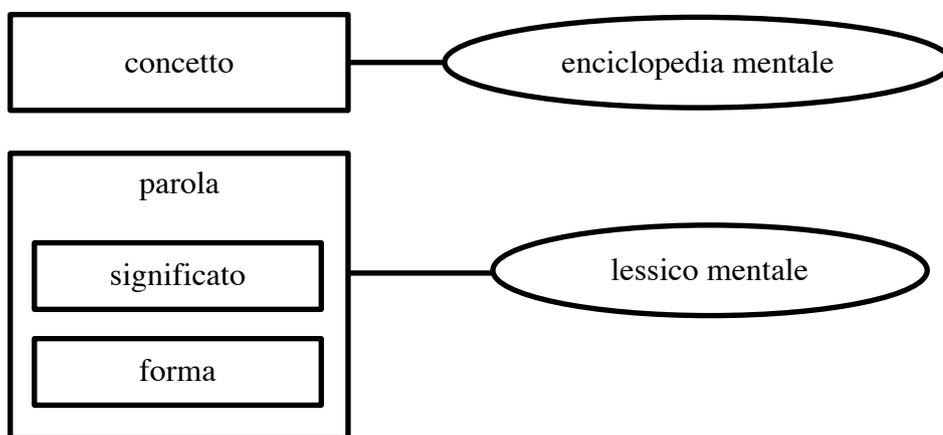
Per spiegare com'è organizzato il lessico mentale, cioè il modo in cui le parole sono legate nella nostra mente la studiosa ci spiega che "[p]erhaps we should imagine them as linked together in a gigantic multi-dimensional cobweb, in which every item is attached to scores of others" (2003<sup>3</sup>: 84). In altri termini, il lessico mentale andrebbe visto come una rete, 'an interconnected system' in cui le parole, in base ai risultati di vari esperimenti, sembrerebbero legate principalmente secondo quattro tipi di relazione: a) coordinazione (es. *sale* e *pepe*); b) collocazione (es. *acqua salata*); c) iperonimia (es. *rosso*, *blu*, *verde*); d) sinonimia (es. *abito*, *vestito*) (Aitchison, 2003<sup>3</sup>: 86-87). Va detto però che tali relazioni non hanno la stessa forza: sembrerebbe infatti che le

---

<sup>21</sup> Navigando un po' sul web, se ne trovano di più divertenti. Per l'italiano, si può fare l'esempio di quando un affermato conduttore televisivo dovendo presentare una grande astrofisica, la presentò invece come 'astrofica' (se ne trovano anche tanti altri: 'onda anonima' in luogo di 'onda anomala'; 'vene vanitose' in luogo di 'vene varicose'; 'apriamo una paralisi' in luogo di 'apriamo una parentesi; ecc.).

associazioni tra parole siano più forti nei primi due casi.<sup>22</sup>

Finora, si è parlato di come si ritiene possa essere organizzato il lessico mentale, ma cosa succede quando si apprende una nuova parola? Mario Cardona (2008: 4) spiega che quando si apprende un nuovo *item* lessicale “questo viene percepito attraverso determinate caratteristiche fisiche (grafemi, fonemi), quindi viene creata nel lessico mentale una rappresentazione ad esso corrispondente a cui è associato un significato [...]. L’informazione viene poi elaborata a livello concettuale e semantico ed integrata nel patrimonio di conoscenze già possedute dal soggetto”. Esiste quindi una distinzione tra il significato di una parola e il concetto. Bettoni (2001: 73) riporta lo schema di Appel (1996):



Come si vede, significato e forma di una parola, fanno parte del lessico mentale mentre il concetto appartiene all’enciclopedia mentale. Bettoni spiega che esistono diversi concetti “per i quali manca la parola, o meglio che non sono lessicalizzati” (2001: 73) Per fare un esempio, la studiosa ci dice che nel nostro lessico mentale di italiani abbiamo un’unica parola per indicare i due concetti di ‘moglie del fratello’ e ‘sorella del marito’, e cioè *cognata*. Nella nostra enciclopedia mentale però i due concetti sono separati “e vengono lessicalizzati in due espressioni separate: *moglie del fratello* e *sorella del marito*” (2001: 73). La parola *cognata* è dunque polisemica perché ha due significati. L’apprendente L2 dovrebbe imparare a conoscere tutti i significati di una parola, ma questo non vuol dire necessariamente che ci sarà anche una

---

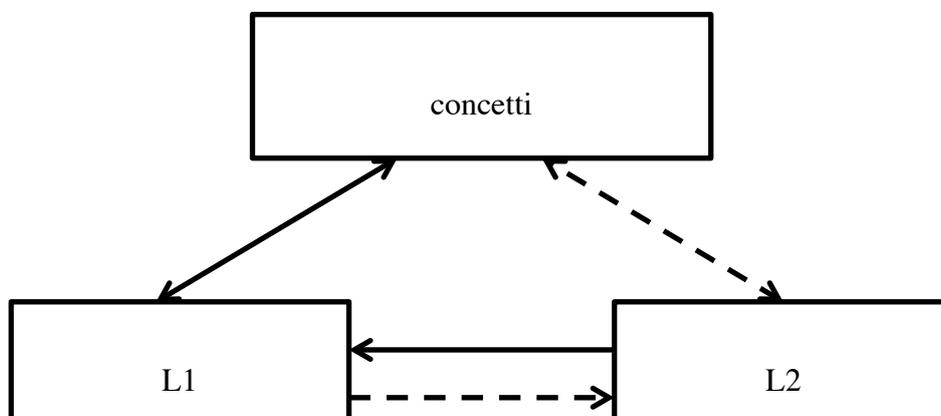
<sup>22</sup> Per approfondimenti si rimanda al lavoro di Aitchison (2003<sup>3</sup>).

riconcettualizzazione perché i concetti, lessicalizzati o meno, possono già esistere nella sua enciclopedia mentale.<sup>23</sup>

Esistono diversi possibili modelli dell'abbinamento delle parole in L1 e L2 ai concetti.<sup>24</sup> Secondo il Modello dell'Associazione Lessicale “le parole in L2 accedono ai concetti indirettamente attraverso le parole in L1” (Bettoni, 2001: 74). Secondo il Modello della Mediazione Concettuale, invece, le parole in L2 “accedono direttamente ai concetti, come fanno le parole in L1” (2001: 74). Sembra che l'associazione lessicale sia tipica dei primi stadi dell'apprendimento di una L2, mentre gli stadi più avanzati sono caratterizzati dalla mediazione concettuale. Man mano che la competenza linguistica di un apprendente progredisce, si passa dall'elaborazione lessicale a quella concettuale. Tuttavia

[q]uesta progressione dalla elaborazione lessicale a quella concettuale può avere come conseguenza la creazione di un'asimmetria nella forza delle connessioni lessicali-concettuali tra le due lingue. Dal momento che per accedere al significato la L2 dipende inizialmente dalla L1, le connessioni a livello lessicale tra la L2 e la L1 saranno più forti delle corrispondenti connessioni tra la L1 e la L2. Inoltre, inizialmente la L1 ha un accesso privilegiato ai concetti rispetto alla L2 (Bettoni, 2001: 75).

Le asimmetrie di cui parla la studiosa sono ben rappresentate attraverso una terza opzione: il Modello dell'Associazione Lessicale e Mediazione Concettuale.



<sup>23</sup> Bettoni (2001: 74) osserva anche che per gli apprendenti di una L2 molto diversa dalla lingua materna, la riconcettualizzazione non è un problema da sottovalutare. A questo proposito, la studiosa cita Hatch e Brown (1995: 117), i quali hanno notato che non sono molti “i termini concettuali che ricorrono lessicalizzati in tutte le lingue”. L'autrice nota anche che dalla proposta di Swadesh (1972), che ne indica 100 che possono essere considerati universali, mancano termini che per noi sono piuttosto comuni e ovvi come *andare, venire, tavolo*, ecc.

<sup>24</sup> L'autrice fa riferimento a due modelli presentati in Potter et al. (1984) e ripresi da Kroll e de Groot (1997) che a loro volta ne presentano un terzo proprio.

Come si vede, in questo terzo modello i legami lessicali e quelli concettuali<sup>25</sup> sono sempre attivi ma hanno una forza diversa che dipende dalla competenza linguistica dell'apprendente (Bettoni, 2001: 75). Ciò significa che un apprendente

quando impara la L2, possiede già forti connessioni concettuali tra le parole della L1 e i concetti. All'inizio, associa [...] le parole della L2 ai concetti soprattutto per mezzo delle connessioni lessicali con la L1. Questo, da una parte, semplifica l'apprendimento del lessico, nel senso che lo riduce a un ri-etichettamento dei concetti già noti in L1: dall'altra, lo complica, nel senso che tende a ignorare le differenze tra L1 e L2 nella classificazione concettuale e nei confini semantici di parole simili. Con il progredire dell'apprendimento, [l'apprendente] stabilisce anche connessioni concettuali dirette con la L2 (Bettoni, 2001: 75-76).

Il lessico mentale dunque va considerato come un sistema dinamico. All'inizio, per esempio, "two words may [...] stored in an entirely unassociated fashion" e in seguito "they may be linked via only one formal or semantic feature, and still later via more features. Furthermore, the strength of all these associations may differ, and the strength of each individual association may increase, and even decrease, over time" (Hulstijn, 1997: 211). Tuttavia, come osserva Hulstijn, bisogna fare attenzione a non pensare al lessico mentale come un modulo di informazioni immagazzinate separatamente da altri tipi di conoscenza nella memoria a lungo termine. Infatti, la maggior parte degli studiosi concorda sul fatto che sia impossibile stabilire un netto confine tra la conoscenza lessicale e la conoscenza enciclopedica (1997: 211).<sup>26</sup>

## 1.5 LA COMPETENZA LESSICALE: UN'INTERLINGUA LESSICALE PERMANENTE

"The native speaker of a language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life".

---

<sup>25</sup> Le frecce che collegano la L1 o la L2 ai concetti indicano i legami concettuali. Le frecce che collegano L1 e L2 indicano i legami lessicali.

<sup>26</sup> Esistono varie teorie sul modo in cui sono immagazzinate le parole della L1 e della L2 nel lessico mentale. C'è chi ritiene che siano contenute nello stesso magazzino e chi invece pensa che esistano dei magazzini separati. Per queste teorie si rimanda ad altri lavori come quelli di David Singleton (1999 e 2000) e di Laudanna e Burani (1993).

Questa è la prima delle considerazioni che Jack C. Richards fece in un suo articolo del 1976 (pp. 78; 83) in cui metteva a fuoco in cosa consiste la competenza lessicale.

Quanto affermato da Richards mette d'accordo tutti gli studiosi che, come osserva Ferreri (2005b: 11-12), concordano

nel riconoscere la natura incrementale della conoscenza lessicale, per altro suscettibile nel tempo anche di forte contrazione. [Essi] convengono sulla natura processuale dell'acquisizione lessicale e concordano sul fatto che, a differenza della sintassi o della fonologia, il cui possesso si stabilizza entro un periodo di tempo definito, la conoscenza delle parole di qualsiasi lingua, nativa e/o seconda, avvenga per gradi e non possa dirsi mai conclusa per la natura stessa della componente lessicale.

Il lessico soggiace alla mutevolezza delle necessità ideative ed espressive dei membri di una comunità e affida alla indefinitezza delle sue unità e all'estensibilità dei suoi significati il carico della sua indeterminabilità”.

Qui si aggiunge qualche tassello: è vero che la conoscenza del lessico aumenta nel corso del tempo ma allo stesso modo si possono dimenticare parole che in precedenza si conoscevano. A questo proposito Ferreri osserva che al posto della natura incrementale della conoscenza lessicale “sarebbe più appropriato parlare di carattere variabile, per ricordare che accanto alle possibilità di ampliamento [...] esiste una spinta opposta connessa con il contrarsi e ridursi delle parole a disposizione del parlante” sottolineando che “questo aspetto è poco considerato nelle ricerche lessicali” (2005b: 11).

I parlanti nativi di una data lingua e gli apprendenti di una lingua straniera e/o seconda condividono dunque un destino comune: si trovano entrambi a uno stadio di ‘interlingua lessicale permanente’,<sup>27</sup> sia sotto il profilo quantitativo sia sotto quello qualitativo. Questa espressione è certamente un po’ forte, ma rende bene l’idea che nell’arco della vita di un individuo il numero di parole che conosce potranno sempre aumentare o diminuire e, allo stesso tempo, solo gradualmente arriverà a conoscere le proprietà di una parola (e non è nemmeno detto che arrivi necessariamente a tale tipo di conoscenza per tutte le parole che conosce).

---

<sup>27</sup> Il termine *interlingua* fu introdotto per la prima volta da Larry Selinker (1969; 1972) con il quale ci si riferisce alla “varietà di lingua d’arrivo parlata da un apprendente: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe” (Pallotti, 1998: 13). Qua però si usa il termine soprattutto in riferimento al fatto che l’interlingua è soggetta a continui processi di sistematizzazione.

Quest'ultima affermazione si può spiegare solo a patto che si sappia con precisione che cosa significa davvero conoscere una parola. Ciò va ben oltre conoscerne solo il significato.

Già Richards nell'articolo citato sopra aveva fatto diverse importanti considerazioni al riguardo. Qui però si preferisce fare riferimento a Paul Nation (2001: 27)<sup>28</sup> perché mette in luce l'importante distinzione tra conoscenza ricettiva e produttiva.

<b>FORM</b>	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	words parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
<b>MEANING</b>	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
<b>USE</b>	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Tabella 1. Da Nation (2001: 27).<sup>29</sup>

Alla domanda “What does the learner need to know in order to “know” a word?” per Nation (1990: 30-31) è possibile dare risposte diverse determinate dal fatto che si debba farne un uso ricettivo (ascolto e lettura) o produttivo (produzione scritta e orale).

<sup>28</sup> In realtà, Nation aveva già proposto una tabella simile a quella riportata sotto già in un altro suo lavoro del 1990 (p. 31) ma quella del 2001 ci sembra organizzata meglio.

<sup>29</sup> Nella 3° colonna la lettera R si riferisce alla conoscenza ricettiva mentre la lettera P si riferisce a quella produttiva.

Dal punto di vista della forma, conoscere una parola ricettivamente significa saperla riconoscere quando la si sente e quando la si vede scritta, cioè conoscerne la pronuncia e l'ortografia. Bisogna inoltre essere in grado di riconoscere le varie parti che la compongono, cioè la struttura morfologica (come la radice, i suffissi e i prefissi) ed essere capaci di mettere in rapporto queste parti con il suo significato. Se invece si conosce una parola produttivamente allora si è in grado di pronunciarla, scriverla e costruirla utilizzando correttamente i morfemi derivazionali o flessivi che servono per farlo.

Conoscere una parola ricettivamente vuol dire associare alla parola tutti i suoi significati a seconda del contesto in cui si presenta ma significa anche avere in mente le relazioni lessicali che intrattiene con altre parole (rapporti di sinonimia, antinomia, iponimia, ecc.). Se invece si conosce una parola produttivamente allora si è in grado di utilizzarla per esprimere i suoi significati in diversi contesti e si è anche in grado di utilizzare i suoi sinonimi, antonimi, ecc.

Conoscere una parola ricettivamente significa riconoscere in quali strutture grammaticali si può presentare sia a livello di sintagma che a livello frasale, vuol dire riconoscere le parole con cui normalmente si combina o cooccorre ma anche riconoscere il registro al quale è legata, l'appropriatezza situazionale, se è frequente o poco comune. Se invece si conosce produttivamente una parola si è in grado di utilizzarla correttamente in una frase, si è capaci di accoppiarla con le parole con cui di solito cooccorre così come si è in grado di decidere se usarla a seconda del contesto situazionale in cui ci si trova.

Come osserva Norbert Schmitt (2000: 6) però

Nation's list is convenient in that it separates the components of lexical knowledge for us to consider. But we must remain aware that this is an expedient, and in reality the different kinds of word knowledge are almost certainly interrelated. For example, frequency is related to formality (part of register) in that more frequent words tend to be less formal, and less frequent words tend to be more formal. Thus, greater awareness of formality is likely to be somehow related to awareness of a word's frequency of occurrence, even if this awareness is unconscious. It would therefore be logical to suspect that increasing knowledge of one word-knowledge aspect could help improve knowledge of related aspects.

Inoltre va precisato che i vari tipi di conoscenza di una parola di cui parla Nation sono sì necessari per essere in grado di capire o di produrre una parola nei diversi contesti

situazionali in cui la si incontra o in cui si ha necessità di usarla ma

[t]he different types of word knowledge are not necessarily learned at the same time, however. [...] a person will probably know at least one meaning for a word before knowing all of its derivative forms. Each of the word-knowledge types is likely to be learned in a gradual manner, but some may develop later than others and at different rates. From this perspective, vocabulary acquisition must be incremental, as it is clearly impossible to gain immediate mastery of all these word knowledges simultaneously. Thus, at any point in time, unless the word is completely unknown or fully acquired, the different word knowledges will exist at various degrees of mastery (2000: 5).

Come nota Bettoni, un apprendente di una lingua straniera (ma in realtà anche un parlante nativo) non può imparare le proprietà di una parola tutte insieme e “[p]iù [le] proprietà della parola sono complesse, più è probabile che [l’apprendente], a un dato stadio della sua interlingua, non le conosca tutte, e che quindi conosca la parola solo parzialmente” (2001: 66). Poi “nel corso dell’apprendimento determinate parole da vagamente familiari diventano note, e in stadi successivi si impara ad usarle con sempre maggior proprietà” (Corda e Marellò, 2004: 27). Per questi motivi diventa chiaro perché si possa parlare di ‘interlingua lessicale permanente’ anche a livello qualitativo.

In ogni caso avere una conoscenza produttiva di una parola così come la si è descritta sopra “probably applies completely to only a small proportion of the total vocabulary of a native speaker” (Nation, 1990: 32).

Per distinguere la conoscenza ricettiva da quella produttiva si utilizzano diversi termini. Corda e Marellò (2004: 27) scrivono che “tutte le parole di cui il parlante si serve per capire testi scritti o parlati” vanno a costituire il suo *vocabolario ricettivo*. Solo una parte di quest’ultimo costituisce il suo *vocabolario produttivo*, che invece è “composto dalle unità lessicali di cui il parlante si serve per produrre testi scritti o per comunicare oralmente”.<sup>30</sup> Le due autrici osservano che i due termini “sono a volte

---

<sup>30</sup> A proposito della conoscenza ricettiva e produttiva è interessante quanto osserva Schmitt (2000: 4) che scrive “[t]he assumption is that people learn words receptively first and later achieve productive knowledge. This generally seems to be the case, but in language learning there are usually exceptions”. Questa affermazione viene spiegata facendo l’esempio di una sua esperienza personale avvenuta con la parola *incriminare*. “An example of knowing a word productively (at least in speaking mode) but not receptively in the written mode happened to me with a word connected with law. I had often heard and verbally used a word describing the formal charging of a criminal with a crime or offense. I never had the occasion to write this word, although I assumed from its pronunciation (in’dait) that the spelling was “indite”. At the same time I had occasionally seen the word *indict*. I did not know what it meant, but assumed that it rhymed with *predict*. It was only later that I figured out that *indict* was the spelling for the word I had used for years to talk about law”. L’aneddoto raccontato da Schmitt serve solo a far capire che

sostituiti da *di comprensione* e *di comunicazione*, ma soprattutto dai più noti e fuorvianti *passivo* e *attivo*” (Corda e Marello, 2004: 27). Fuorvianti perché “[c]ome leggere e ascoltare non sono attività totalmente passive rispetto a scrivere e parlare, così non c’è un’opposizione netta tra conoscenza ricettiva e produttiva del lessico” e infatti

[c]ome nella madrelingua, anche nella lingua straniera può capitare di non ricordare una parola nel momento in cui ci serve: la stessa parola riusciamo però a riconoscerla immediatamente in un testo scritto o parlato. Queste e altre comuni esperienze rivelano la presenza di rapporti tra conoscenza ricettiva e produttiva, sinora oggetto di poche ricerche linguistiche; gli studi esistenti concordano comunque nell’indicare che questi rapporti sono di natura particolarmente complessa (2004: 27).

Bettoni (2001: 67) riporta un’ulteriore distinzione<sup>31</sup> di cui parlano Gass e Selinker (1994: 272) e cioè quella tra conoscenza *potenziale* e conoscenza *reale* del lessico.

Il vocabolario potenziale consiste delle parole che [l’apprendente] riconoscerà anche senza averle mai sentite o viste prima nella L2. Un esempio di conoscenza potenziale sono i termini scientifici e tecnici comuni del mondo di oggi, tra cui *computer* e *quantum*. Il vocabolario reale invece è costituito da parole che [l’apprendente] conosce solo dopo che le ha incontrate nell’input.

Corda e Marello parlano di vocabolario potenziale in maniera molto simile, ma vanno un po’ oltre.

Per *vocabolario potenziale* si intendono [...] tutte le parole, in particolare le parole composte o derivate, che lo studente non ha mai incontrato prima, ma che è in grado di capire senza spiegazione in base alle regole della morfologia derivativa, a conoscenze linguistiche (anche relative ad altre lingue) o a ipotesi fondate sul contesto in cui si presentano. Il vocabolario potenziale costituisce dunque una parte “non attivata” del vocabolario ricettivo, di cui è impossibile determinare l’estensione (2004: 27).

Il ruolo del vocabolario potenziale, benché sia la parte ‘non attivata’ del vocabolario ricettivo, è particolarmente importante ed è bene che non lo si trascuri. È in questo spazio che il ruolo dell’insegnante può diventare fondamentale perché insegnando gradualmente le regole della morfologia derivativa per esempio si offrono degli

---

anche se nella maggior parte dei casi si apprendono prima le parole in modo ricettivo e solo dopo si è in grado di produrle, il rapporto non è sempre così lineare. Nel caso della parola *indict*, egli padroneggiava la forma orale ma non ne conosceva l’ortografia.

<sup>31</sup> In Bettoni (2001: 67), oltre che della distinzione tra vocabolario reale e vocabolario potenziale, e di quella tra lessico attivo e passivo, si parla di una terza distinzione, che riguarda la ‘conoscenza’ e il ‘controllo’. Tale distinzione è presa da Bialystok e Sharwood Smith (1985) secondo i quali “la conoscenza è la rappresentazione del lessico nella mente, cioè nella memoria a lungo termine, mentre il controllo è la capacità di elaborarlo durante l’effettiva esecuzione”.

strumenti concreti che consentono agli apprendenti di ricavare e dedurre il significato di parole che non hanno mai avuto modo di leggere o ascoltare.

## 1.6 ALCUNI FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO

Un ruolo molto importante nell'apprendimento di una lingua, e quindi anche del lessico, è sicuramente costituito dalla motivazione dell'apprendente. Tuttavia, va detto che da sola la motivazione dello studente non è sufficiente. Paul Bogaards (1994: 93), infatti, a questo proposito osserva che

*l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat et [...] les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace.*

A dimostrazione di questo fatto egli cita uno studio effettuato da Wilson e Bransford e riportato da Gairns e Redman (1986: 90-91). Per l'esperimento gli studiosi avevano dato una lista di trenta parole a tre gruppi di studenti. Al primo gruppo era stato detto che dovevano imparare quelle parole in vista di un test. Al secondo gruppo di studenti era stato chiesto di annotare tutte le parole che evocavano qualche cosa di piacevole o di spiacevole. Al terzo gruppo, infine, era stato chiesto agli studenti di classificare le parole che gli erano state date in base all'importanza che potevano avere per un soggiorno in un'isola deserta. Per questi ultimi due gruppi non era stato annunciato alcun test. I risultati del test di controllo finale hanno rivelato che il terzo gruppo ricordava il maggior numero di parole mentre i primi due gruppi avevano appreso più o meno lo stesso numero di parole. Il fatto che gli studenti del primo gruppo ricordassero meno parole rispetto al terzo dimostra che imparare qualcosa ai fini del superamento di un esame, che è certamente una motivazione, in questo caso strumentale, da sola non garantisce il risultato migliore. Allo stesso modo, gli studenti del secondo gruppo hanno ottenuto risultati inferiori al terzo perché il compito affidatogli non li coinvolgeva abbastanza a livello personale. Ne consegue che l'efficacia dell'apprendimento aumenta se agli studenti vengono affidati compiti in cui

siano coinvolti personalmente e in cui gli si chiedi di riflettere e prendere delle decisioni.

Anche altri fattori, però, sono considerati molto importanti per l'apprendimento del lessico e sono legati al riciclo/rinforzo e alla ripetizione. Per quanto riguarda il primo aspetto Corda e Marelli (2004: 140) osservano che “la presentazione di nuovi elementi lessicali si può utilmente combinare con il ripasso di parole già note, che in questo modo vengono riproposte insieme ad altre parole, creando quindi associazioni diverse da quelle suggerite dal campo semantico a cui sono normalmente collegate.” Nation invece, la mette più in termini di tempo e dispendio di energia e sottolinea che rispetto al nuovo materiale di qualsiasi lezione è più importante il vecchio materiale. Questo perché il vecchio materiale è già quasi padroneggiato dagli apprendenti ma se non viene ripetuto esso sarà dimenticato e tutto il lavoro precedente andrà sprecato. Il nuovo materiale, d'altro canto, non ha ricevuto molto tempo e sforzo e se non gli si presta ulteriore attenzione, verrà anch'esso dimenticato ma, in questo caso, non sarà stato sprecato molto del tempo e dello sforzo precedenti. Secondo lo studioso “it is therefore quite important for a teacher to keep a rough check on the vocabulary that needs to be established so that there are enough repetitions and not a lot of wasted effort and attention” (1990: 45). Attraverso le parole di Nation quindi ci ricollegiamo al secondo aspetto: l'importanza della ripetizione. Anche se non tutti gli studiosi sono d'accordo, infatti, essa è ritenuta un elemento molto importante per l'apprendimento del lessico.

A questo proposito Alan Baddeley et al. ([2009]; trad. it. 2011: 95-97) citano lo studio del filosofo tedesco Hermann Ebbinghaus che, intorno al 1880, intraprese uno studio sperimentale sulla memoria. Soggetto dell'esperimento fu egli stesso che, al fine di indagare l'apprendimento di nuove informazioni e al contempo ridurre al minimo l'effetto delle sue conoscenze pregresse, decise di servirsi di materiale del tutto nuovo. A questo scopo lo studioso creò delle liste contenenti ciascuna 16 sillabe prive di significato ma ordinate secondo lo schema fisso consonante-vocale-consonante dando così luogo a sequenze come WUX o BIJ o CAZ che potevano somigliare a delle parole ed essere facilmente articolate, assicurandosi però di evitare associazioni con parole già esistenti. Una volta preparate le liste Ebbinghaus ne sceglieva una e il primo giorno la

recitava per 8, 16, 24, 32, 42, 53 o 64 volte alla velocità di 2,5 sillabe al secondo e ventiquattro ore dopo, verificava quanto aveva appreso cercando di stabilire quante ripetizioni aggiuntive fossero necessarie per reimparare la lista a memoria. Egli fu molto meticoloso perché effettuava i suoi esperimenti ogni giorno alla stessa ora, sospendendoli nel caso in cui si presentassero cambiamenti interni o esterni, e annotava scrupolosamente il numero di ripetizioni di cui aveva bisogno per apprendere ogni lista o per apprenderla nuovamente se dimenticata a causa del tempo trascorso dopo il primo apprendimento. Nell'arco di due anni egli mise in luce alcune delle caratteristiche della memoria legate alla velocità con cui l'informazione può essere fornita al sistema e alla velocità in cui l'informazione si perde o, in altre parole, alla rapidità del suo oblio. Ciò che emerse dai suoi esperimenti fu che l'informazione appresa è proporzionale al tempo che si dedica al suo apprendimento e perciò, se si raddoppia il tempo di apprendimento anche la quantità di informazione immagazzinata raddoppierà. Questo vuole anche dire che fra il numero di prove di apprendimento del primo giorno e la quantità di informazione acquisita il secondo giorno, esiste una relazione di tipo lineare che, negli anni successivi, è stata studiata approfonditamente ed è stata denominata 'ipotesi del tempo totale'. In merito a quest'ultima, come Baddeley et al. ([2009]; trad. it. 2011: 97-98) osservano,

vi sono [...] molte altre prove a suo sostegno. [...] La generalizzazione per cui «ciò che è dato è reso» è perciò una ragionevole legge empirica dell'apprendimento, ma, all'interno di questo quadro complessivo vi sono casi in cui il saldo è positivo e altri in cui è negativo. In altri termini, nonostante questa relazione generale tra pratica e livello raggiunto, è possibile avere di più a parità di tempo impiegato. [Esistono infatti dei] modi in cui è possibile violare a proprio vantaggio l'ipotesi del tempo totale.

Rispetto all'esperimento di Ebbinghaus, infatti, si può osservare che il tempo totale di apprendimento non è costante giacché il tempo che si dedica all'apprendimento della lista di parole durante il primo giorno non è proporzionato al tempo che si risparmia per il suo riapprendimento durante il secondo giorno. Per capire meglio, è forse più semplice utilizzare degli esempi pratici: secondo i risultati dell'esperimento di Ebbinghaus, se il primo giorno si effettuano 64 ripetizioni che con il ritmo utilizzato dallo studioso richiedono circa 7,5 minuti, anche il secondo giorno sarà necessario all'incirca lo stesso tempo per il suo riapprendimento, arrivando a un totale di 15 minuti

per entrambi i giorni. Se invece il primo giorno si recita la lista solo 8 volte impiegando circa 1 minuto, il secondo giorno saranno necessari quasi 20 minuti per apprenderla nuovamente. Ciò significa che in totale serviranno circa 21 minuti per i due giorni messi insieme e quindi un tempo maggiore rispetto al primo caso esposto. Questa differenza è dovuta al modo in cui viene suddivisa la pratica: se quest'ultima è distribuita in modo equilibrato nei due giorni è più efficace rispetto a quando si concentra la maggior parte della pratica nel secondo giorno. In altre parole, se anziché raggruppare le prove di apprendimento in un unico blocco le si suddivide in un periodo di tempo più ampio si ottengono risultati migliori secondo il cosiddetto effetto della 'pratica distribuita'. Tuttavia, sebbene più efficace, bisogna sempre valutare, caso per caso, se l'esercizio distribuito è anche pratico e conveniente.<sup>32</sup>

Come si è detto, dunque, la distribuzione delle ripetizioni non dovrebbe avvenire in maniera casuale. Nation (1990: 45) cita uno studio di Pimsleur (1967), il quale suggerisce che le ripetizioni dovrebbero essere distanziate ed effettuate ad intervalli crescenti. Ciò significa che mentre le prime ripetizioni dovrebbero avvenire quasi subito dopo l'introduzione di una nuova parola, le ripetizioni successive dovrebbero essere effettuate dopo un giorno o più, e poi ancora dopo una settimana o più, e così via.

In merito a questo aspetto, in Baddeley et al. ([2009]; trad.it. 2011: 98-99) si parla del metodo di memorizzazione proposto da Tom Landauer e Robert Bjork (1978), noto

---

<sup>32</sup> In questo senso, è molto utile riportare uno studio di Baddeley e altri suoi colleghi (1978) ai quali, qualche tempo fa, fu chiesta una consulenza dal British Post Office per insegnare la dattilografia a un buon numero dei loro impiegati postali. A quei tempi, era appena stato introdotto il codice postale e coloro che si occupavano dello smistamento della posta dovevano batterlo su una tastiera somigliante a una macchina da scrivere. Gli impiegati coinvolti in questo compito furono quindi suddivisi in quattro gruppi che seguirono quattro programmi differenti. Un primo programma prevedeva una sola ora di pratica al giorno; un altro prevedeva una sessione di due ore al giorno; nel terzo programma erano previste due sessioni di un'ora al giorno e nell'ultimo si avevano due sessioni di due ore al giorno. Da questo esperimento risultò che il gruppo di impiegati che aveva fatto pratica per una sola ora al giorno, imparò ad usare la tastiera in meno ore migliorando la propria prestazione più velocemente degli altri gruppi. A loro volta, coloro che si erano esercitati per due ore al giorno impararono più velocemente di chi invece aveva fatto pratica per quattro ore al giorno. Il primo gruppo apprese a battere la tastiera in 55 ore mentre per l'ultimo gruppo furono necessarie ben 80 ore. Inoltre, quando i diversi gruppi furono controllati dopo alcuni mesi in cui non si erano più esercitati, risultò che gli impiegati che avevano fatto pratica solo per un'ora al giorno erano anche coloro che avevano conservato meglio le abilità acquisite precedentemente. L'esercizio distribuito, dunque, riduce l'oblio. Come si è detto però, la pratica distribuita in questo modo ha i suoi svantaggi poiché sebbene il gruppo che si era esercitato solo per un'ora al giorno ottenne risultati migliori e in una minore quantità di ore, c'è da considerare che per farlo erano state necessarie 11 settimane contro le quattro settimane del gruppo che invece si era esercitato per quattro ore al giorno (Baddeley et al. [2009]; trad.it. 2011: 98-99).

col nome di *expanding retrieval* (recupero a intervalli crescenti) e che combina due principi fondamentali: l'effetto di distribuzione della pratica e l'effetto di generazione, per il quale se si produce in modo autonomo l'item desiderato, lo si ricorderà meglio. Anche in questo caso, utilizzare un esempio semplifica le cose. Si immagini di dover imparare una lista di vocaboli in una lingua straniera: se prima di ripresentare il primo vocabolo e verificarne il ricordo si arriva in fondo alla lista, massimizzando così la distanza tra due presentazioni successive, il risultato sarà migliore del caso in cui presentazione e test avvengano in rapida successione. Tuttavia, secondo il cosiddetto *effetto di generazione*, ricordare un vocabolo in modo autonomo rafforza il ricordo più di quanto non accada nel momento in cui quel vocabolo ci viene fornito da altri. Ciò si scontra con la distribuzione della pratica perché la probabilità di ricordare in modo corretto un vocabolo è maggiore se viene testato subito così come è maggiore la probabilità che l'apprendimento si rafforzi. Per ovviare a questo problema allora bisognerebbe testare un nuovo vocabolo dapprima dopo un breve intervallo, per verificare che esso non sia già stato dimenticato e, successivamente, allungare in maniera graduale l'intervallo tra pratica e test allo scopo di verificare la conoscenza di ogni vocabolo fino all'intervallo più lungo al quale esso può essere rievocato correttamente.

In altre parole, se uno studente deve imparare una lista di vocaboli e sbaglia un vocabolo di quella lista, la cosa migliore sarebbe ripresentarglielo dopo un breve intervallo; in seguito, tutte le volte in cui lo studente risponderà in modo corretto, l'intervallo dovrebbe essere esteso.

Per quanto riguarda l'effetto della distribuzione della pratica, uno studio più recente ne ha confermato la validità. Si tratta del lavoro di Pashler et al. (2007: 187-193) che hanno rilevato i vantaggi della pratica distribuita negli ambiti più svariati: ricavare informazioni da una mappa, apprendere fatti curiosi, imparare a risolvere problemi matematici, ma anche, per tornare all'apprendimento delle lingue, acquisire il vocabolario di una lingua straniera o imparare la definizione di parole rare. In uno dei loro esperimenti, per esempio, i soggetti erano stati divisi in due gruppi: al primo venivano dati problemi matematici da risolvere uno dietro l'altro; al secondo venivano date due serie di cinque problemi separati da un intervallo di due settimane. I due gruppi

ottennero più o meno gli stessi risultati quando vennero testati dopo una settimana ma il secondo gruppo ottenne risultati migliori quando il test fu effettuato dopo quattro settimane. Per quanto riguarda la distribuzione degli intervalli, essa dipende dalla distanza che intercorre tra il momento dell'apprendimento e il momento del test. Secondo Pashler et al. (2007: 192) sembrerebbe che

over substantial time periods, spacing has powerful (and typically nonmonotonic) effects on retention, with optimal memory occurring when spacing is some modest fraction of the final retention interval (perhaps about 10%-20%).

Ciò significa che per un ipotetico test previsto a dieci giorni di distanza rispetto al primo episodio di apprendimento, l'intervallo tra le prove dovrebbe essere di uno o due giorni, ma se il test è previsto dopo sei mesi, allora dovrebbe esserci un intervallo di venti giorni tra una prova e l'altra (Baddeley et al., [2009]; trad. it. 2011: 101).

Un altro aspetto importante per l'apprendimento è il recupero. A questo proposito, Karpicke e Roediger (2008) hanno effettuato uno studio in cui era previsto l'apprendimento di vocaboli di una lingua straniera in quattro condizioni differenti. Nel primo caso si presentava e si verificava ripetutamente una lista di 40 coppie di vocaboli swahili-inglese. Nel secondo caso, se alcune coppie di vocaboli erano già state apprese allora queste venivano cancellate dalla lista in modo da permettere agli studenti di focalizzare la propria attenzione sugli elementi non ancora imparati. Nel terzo caso, se alcune coppie di vocaboli erano già state apprese si continuava a presentarle ma non a verificarle e nell'ultimo caso avveniva l'opposto: se le coppie erano già state apprese non venivano più presentate ma continuavano a essere verificate. I risultati hanno messo in luce che la velocità di apprendimento nella prima settimana era identica in tutte e quattro le condizioni. Tuttavia, non avveniva lo stesso per la ritenzione: nei due casi in cui le coppie di vocaboli continuavano a essere testate si arrivava a una percentuale di rievocazione dell'80%; nei due casi in cui le coppie non venivano più testate una volta imparate la rievocazione arrivava al 30% circa. Questo vuol dire che lo schema di apprendimento e i test non avevano effetto sulla velocità di apprendimento, ma il fatto che fossero stati effettuati dei test influenzava fortemente ciò che i soggetti ricordavano una settimana dopo e non solo, la presentazione senza test era del tutto inefficace.

Si è parlato dell'importanza della ripetizione e di come essa andrebbe distribuita nel tempo, ma è importante anche il numero di volte in cui questa è presente nell'input

ai fini dell'apprendimento. Da questo punto di vista, tuttavia, tra gli studiosi non c'è accordo e Nation (1990: 43-44) cita i lavori di diversi studiosi che si sono occupati di questo aspetto. Kachroo (1962), per esempio, contò il numero di ripetizioni delle parole presenti in un manuale d'inglese per poi testare i suoi apprendenti indiani e vedere quali parole erano state apprese. Egli scoprì che le parole che nel libro di testo erano presenti 7 o più volte erano conosciute dalla maggior parte degli apprendenti e che più di metà delle parole che ricorrevano solo 1 o 2 volte nei libri erano sconosciute alla maggior parte della classe. Salling (1959), a sua volta, era arrivato più o meno alle stesse conclusioni stabilendo che erano necessarie almeno 5 ripetizioni affinché le parole fossero apprese. Anche Crothers e Suppes (1967), attraverso esperimenti più controllati, stabilirono che erano necessarie 6 o 7 ripetizioni. Saragi et al. (1978), invece, utilizzando dei testi di lettura in cui gli apprendenti non sapevano che dovevano imparare il nuovo lessico, scoprirono che erano necessarie 16 o più ripetizioni. Mettendo insieme i dati dei diversi studi sopra elencati dunque, affinché una parola venga imparata dovrebbe essere ripetuta dalle 5 alle 16 volte.

Il problema però è che spesso nei manuali di lingua, e quelli di italiano non fanno eccezione, non si cura molto questo aspetto che è ancor più importante nei paesi dove non si parla la L2 se non all'interno della classe di lingua. E in questo senso gli insegnanti dovrebbero fare particolarmente attenzione al materiale che scelgono appoggiandosi quindi a libri di testo che contengano al loro interno parole ed espressioni che si ripetono in modo sufficiente a rendere l'apprendimento del lessico possibile. Nation (1990: 44) nota che analizzando il numero di ripetizioni presenti in svariati manuali per l'insegnamento della lingua inglese i dati non sono incoraggianti, anche se ci sono delle eccezioni. In alcuni di questi testi, infatti, buona parte delle parole ricorrono meno di 5 volte ciascuna e metà di esse sono degli *hapax*, hanno cioè una sola occorrenza. L'indice di densità di un brano, di una lezione o di un intero libro si ricava dalla proporzione tra le diverse parole presenti in essi, ovvero le diverse forme, e il numero totale di parole, cioè le occorrenze. Se la proporzione è alta, allora la lettura sarà relativamente facile e questo perché affinché si abbia un alto indice di densità molte delle diverse parole, le forme, devono essere ripetute frequentemente. Lo studioso, continua affermando che l'indice di densità dell'inglese scritto moderno

solitamente ha un rapporto di 1:2.4. Ciò significa che in media ogni parola è ripetuta tra le due e le tre volte e che circa il 40% delle parole sarà presente una sola volta e che per queste non ci sarà dunque ripetizione. Questo tipo di materiale non è adeguato all'apprendimento del lessico di una seconda lingua perché se una parola ricorre solo una volta durante un intero anno scolastico è evidente che questa avrà ben poche possibilità di essere appresa. Un manuale con un indice di densità pari a 1:2.4 o 1:4 che corrisponde all'indice di densità dell'inglese parlato e che contiene un alto numero di parole che si ripetono per meno di 5 o 6 volte, dunque, non può essere adeguato né all'apprendimento né all'insegnamento di una seconda lingua. Secondo Nation (1990: 45), un libro di testo adatto al primo anno di un corso di lingua dovrebbe infatti avere un indice di densità di circa 1:20 con un basso numero di *hapax* mentre negli anni successivi dovrebbe essere sufficiente invece un indice di densità di 1:10 o 1:12. Un manuale costruito senza pensare a una sufficiente ripetizione delle parole che contiene, renderà necessario l'intervento dell'insegnante che dovrà sopperire a questa carenza. Se però manca da parte di entrambi l'attenzione per questo aspetto tanto importante e tanto delicato allora lo sforzo speso per trattare il lessico sarà sprecato.

Per quanto riguarda i manuali d'italiano L2, uno studio molto prezioso e interessante è stato quello condotto da un gruppo di ricerca<sup>33</sup> dell'Università per Stranieri di Siena e coordinato da Andrea Villarini i cui risultati sono confluiti in diversi articoli e pubblicati in diverse opere (2006; 2008a; 2008b; 2010; 2011; 2012).<sup>34</sup> La ricerca si è basata su un corpus denominato L.A.I.C.O. – Lessico per Apprendere l'Italiano Corpus di Occorrenze - ottenuto attraverso l'analisi lessicometrica di 7 manuali d'italiano L2<sup>35</sup> molto diffusi e utilizzati nei corsi organizzati presso i Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti del Comune di Roma. Tra gli svariati aspetti che sono stati analizzati all'interno di questo progetto, ciò che interessa in particolare qui riguarda la questione delle ripetizioni. Il campione generale, cioè

---

<sup>33</sup> Il gruppo di ricerca era costituito da Alessio Canzonetti, Marcella Delitala, Elvira Grassi, Elisabetta Jafrancesco, Luciana Menna e Giuseppe Nuccetelli.

<sup>34</sup> A questi lavori va aggiunto l'articolo di Menna e Nuccetelli (2008).

<sup>35</sup> I manuali dai quali è tratto L.A.I.C.O. e che quindi costituiscono il corpus di analisi sono i seguenti: Mazzetti A., Falcinelli M. e Servadio B. [2002], *Qui Italia*, Milano, Le Monnier; Favaro G., Bettinelli G. e Piccardi E. [2000<sup>2</sup>] *Insieme*, Milano, RCS; Gruppo Meta [1992], *Uno*, Roma, Bonacci; Katerinov K. [1985<sup>5</sup>], *La lingua italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni; Mezzadri M. e Balboni P.E. [2001], *Rete*, Perugia, Guerra Edizioni; Comunità di Sant'Egidio [1992], *L'italiano per amico*, Brescia, La Scuola; Ziglio L. e Rizzo G. [2001], *Espresso*, Firenze, Alma Edizioni.

quello che raccoglie i dati di tutti i manuali e quindi relativo all'intero *corpus*, ha rivelato la presenza di 300.516 occorrenze per 42.934 forme. Se si considerano solo le forme presenti almeno una volta in tutti i libri analizzati il numero delle forme scende a 1.049 ma il numero delle occorrenze di queste forme, pari a 201.949, rimane comunque molto alto. Ciò significa che l'insieme dei testi presi in esame è costituito da un numero limitato di parole che però riesce a coprire ben il 67% del numero di occorrenze totale. Questa percentuale rivela che 1.049 forme costituiscono quello che Villarini (2008a: 169) definisce come lo 'zoccolo duro' di tutti i testi, vale a dire parole comuni ad ognuno di essi che si ripetono moltissime volte. Tuttavia, tenendo bene a mente i dati appena esposti, questo significa anche che sottraendo alle 300.516 occorrenze totali le 201.949 coperte da solo 1.049 forme, rimangono 98.567 occorrenze che vanno a coprire le 41.885 forme restanti. Ne consegue che il numero di *hapax* presenti ha una percentuale che supera il 40% dell'intero campione. Fin qui però si è parlato dei numeri che riguardano l'intero *corpus*, ma è molto interessante vedere le differenze tra i diversi testi:

	Uno	Qui Italia	Espresso	Insieme	Rete	La lingua italiana per stranieri	L'italiano per amico	Tutti i testi
N (totale delle occorrenze)	38.868	48.929	41.704	49.585	50.803	51.328	19.299	300.516
V (totale delle forme grafiche)	5.798	7.636	4.838	7.801	7.241	5.318	4.302	42.934
(V/N) *100 (% di forme nuove sul totale delle occorrenze)	14,9	15,6	11,6	15,7	14,3	10,4	22,3	6,5
(V1/V) *100 (percentuale di hapax)	49,1	50,0	33,5	48,4	44,7	39,9	47,8	41,4
N/V (frequenza media)	6,7	6,4	8,6	6,4	7,0	9,7	4,5	15,4

Tabella 2. Da Villarini (2008a: 169).

Come si può vedere, *Qui Italia* è il testo con la percentuale maggiore di *hapax* che arriva al 50%, immediatamente seguito da *Uno* col suo 49,1%, *Insieme* col 48,4%, *L'italiano per amico* con il suo 47,8% e *Rete* che raggiunge il 44,7%. Più confortanti sono i dati riguardanti *Espresso* che contiene il 33,5% di *hapax*, che corrisponde alla

percentuale più bassa dei testi analizzati e *La lingua italiana per stranieri* col suo 39,9%. Nell'ultima riga della tabella sopra si può inoltre vedere il dato sulla frequenza media che esprime il rapporto tra parole nuove e parole già usate (N/V). Per quanto riguarda il campione generale in media si ha una parola nuova ogni 15,4. Tuttavia, se si osservano i dati riguardanti i singoli testi, questa cifra scende vertiginosamente nel caso de *L'italiano per amico* in cui si incontra una parola nuova ogni 4,5. Seguono, a non troppa distanza, *Qui Italia* e *Insieme* all'interno dei quali si ha in media una parola nuova ogni 6,4 e *Uno* in cui si ha un rapporto N/V pari a 1:6,7. I testi con gli indici di densità più alti sono invece *La lingua italiana per stranieri*, all'interno del quale si ha in media una parola nuova ogni 9,7, a cui seguono *Espresso* con un rapporto N/V pari a 1:8,6 e *Rete* in cui si incontra una parola nuova ogni 7. I dati possono essere analizzati anche osservando il rapporto V/N, cioè tra forme e occorrenze. Partendo sempre dal dato riguardante l'intero *corpus* si scopre che si hanno 6,5 parole nuove ogni 100. Osservando invece i dati dei singoli testi che costituiscono tale *corpus* si scopre che *L'italiano per amico* è il testo in cui si incontrano più parole nuove ogni 100: se ne hanno infatti 22,3 su 100. Seguono *Insieme* e *Qui Italia* all'interno dei quali si hanno rispettivamente 15,7 e 15,6 parole nuove ogni 100. *Uno* e *Rete*, a loro volta, hanno una media di 14,9 e 14,3 parole nuove ogni 100. Queste medie scendono significativamente ne *La lingua italiana per stranieri* e *Espresso* in cui si hanno rispettivamente 10,4 e 11,6 parole nuove ogni 100.

Sui dati appena esposti, Villarini (2006: 676; 2008a: 169; 2008b: 257) osserva che rispetto a all'intero *corpus*, che si caratterizza per un basso coefficiente lessicale, i due manuali *Insieme* e *L'italiano per amico* rivelano una tendenza differente. Questi ultimi, infatti, sono manuali pensati specificatamente per il pubblico degli immigrati ed è forse in funzione di questo particolare tipo di pubblico, che spesso frequenta corsi brevi e in ogni caso per poco tempo, che in essi si può rilevare la tendenza a presentare un lessico più vario rispetto agli altri materiali didattici esaminati. Lo studioso (2006: 676) infatti nota che

[è] come se i libri di testo rivolti ad una utenza immigrata fossero più propensi a presentare un maggior numero di parole nuove con l'intento, supponiamo, di introdurre più rapidamente l'apprendente nel lessico della lingua italiana in considerazione dei tempi generalmente brevi di frequenza ad un corso rilevati su questo particolare tipo di pubblico.

Che i libri di testo siano specificatamente pensati dai loro autori per il particolare tipo di pubblico a cui si rivolgono è sicuramente un fatto positivo e auspicabile. Tuttavia, pur tenendo conto del loro pubblico specifico, gli autori dei materiali didattici non dovrebbero trascurare ciò che la ricerca suggerisce affinché l'apprendente sia messo nelle condizioni di imparare per davvero, e il fattore 'ripetizione', come si è detto, fa parte di queste condizioni e non si può non tenerne conto anche se non è certamente la sola.

Un aspetto di cui ancora non si è parlato, ma trattato sia in Bogaards (1994: 91-92) sia in Baddeley et al. ([2009]; trad.it. 2011: 132-135) perché molto importante per l'apprendimento, è legato all'ipotesi dei *livelli di elaborazione* degli psicologi Craik e Lockhart (1972). Secondo questi studiosi la permanenza del materiale nella memoria a lungo termine (MLT) dipende dal modo in cui quello stesso materiale viene manipolato e le informazioni assunte dall'organismo sono elaborate a vari livelli di profondità. Queste informazioni lasciano delle tracce nella memoria semantica e queste tracce perdurano più a lungo e si possono recuperare più facilmente se l'elaborazione è avvenuta a un livello più profondo. Se per esempio ci viene data una parola e questa viene elaborata solo al livello della forma, l'elaborazione effettuata sarà più superficiale del caso in cui invece la stessa parola venga elaborata al livello del significato. Ciò che determina il livello di elaborazione è il tipo di compito da eseguire. Per dimostrare la validità di questa ipotesi, Craik e Tulving (1975) effettuarono dieci diversi esperimenti. In uno di questi, ai soggetti coinvolti si chiedeva di esprimere dei giudizi rispetto a delle parole che venivano presentate visivamente attraverso tre tipi di domanda abbinate a tre diversi livelli di elaborazione. In un caso, il livello di elaborazione riguardava la struttura fisica e quindi superficiale della parola (ad es.: "Is the word printed in capital letters?"); in un altro caso il livello di analisi era di tipo fonologico (ad es.: "Does the word rhyme with TRAIN?"); in un altro caso si richiedeva un'elaborazione di tipo semantico che poteva riguardare la categoria della parola o il suo ruolo all'interno di una frase (ad es.: "Is the word an animal name?"; "Would the word fit the following sentence: 'The girl placed the \_\_\_\_\_ on the table'?"). In seguito, e senza averli avvisati prima, ai soggetti veniva presentata una lista di parole composta per metà da parole nuove mentre l'altra metà era costituita da parole che precedentemente erano state

elaborate ai tre livelli summenzionati e gli si chiedeva quali di quelle parole avessero già visto. I risultati mostrarono che a una maggiore profondità di elaborazione corrispondeva una prestazione di riconoscimento migliore.<sup>36</sup> Questi risultati portarono a chiedersi se l'elaborazione semantica producesse un ricordo migliore perché essa richiedeva un tempo maggiore.<sup>37</sup> Craik e Tulving, dunque, in un altro esperimento decisero di rendere più difficili i compiti di elaborazione più superficiali in modo che questi richiedessero più tempo, ma non vi fu alcuna prova che il riconoscimento fosse agevolato da un'elaborazione più lenta.

Per ricollegarci a quanto detto sulle ripetizioni nei manuali di lingua straniera, o più in generale nell'insegnamento del lessico, allora il fatto che buona parte delle parole compaiono nell'*input* solo una o due volte troverebbe giustificazione purché però queste non compaiano semplicemente, ma siano affrontate attraverso attività che implicino il coinvolgimento personale degli studenti o compiti che richiedano un livello di elaborazione più profonda.

## 1.7 L'ESTENSIONE DEL LESSICO

Ma di quante parole è composta una lingua? Anche questa domanda non è di facile risposta. Anzi, a voler essere più drastici, non esiste risposta adeguata per questa

---

<sup>36</sup> Le risposte affermative, inoltre, portavano a un ricordo migliore rispetto a quelle negative. Questo perché, secondo Craik e Tulving, "for positive responses the encoding question can be integrated with the target word and a more elaborated unit formed" (1975: 291). Per chiarire meglio, è utile riportare un esempio presente in Baddeley et al. ([2009]; trad.it. 2011: 133) che osservano: "Se una frase acquista senso quando è completata dalla parola da riconoscere, come in *Il cavallo pascolava in un campo*, ricordare la frase può aiutare a ricordare quella parola, forse attraverso l'immagine di un cavallo in un campo. Questa fonte d'aiuto non è così facilmente disponibile per una domanda con una risposta negativa, come: «La parola *cucchiaio* sta bene nella frase *Il cavallo pascolava in un ---*»."

<sup>37</sup> La questione si ricollega all'ipotesi del tempo totale anche se negli esperimenti di Craik e Tulving non trovato riscontro. A tal proposito va detto che i due psicologi fanno parte di quegli studiosi che non considerano la ripetizione un fattore importante per l'apprendimento del lessico (Nation, 1990: 43). Essi infatti criticano i modelli tradizionali sulla memoria sostenendo che "in more traditional memory paradigms, the major theoretical concepts were traces and associations; in both cases their main theoretical property was strength. In turn, the subject's performance in acquisition, retention, transfer and retrieval was held to be a direct function of the strength of associations and their interrelations. The determinants of strength were also well known: study time, repetitions, recency, intentionality of the subject, preexperimental associative strength between items, interference by associations involving identical or similar elements and so on" (Craik e Tulving, 1975: 292).

domanda. A questo proposito, Ferreri (2005b: 43) scrive che “è impossibile dire con certezza quante sono le parole di una qualsiasi lingua, perché nel conto bisognerebbe mettere le parole esistenti (ma nessuno può chiudere la lista delle parole esistenti), quelle che non esistono più ma sono esistite nel tempo, e quelle che potrebbero esistere”. Infatti, come fa notare la studiosa, nel lessico di una lingua non vanno computate solo le parole che vengono effettivamente realizzate ma anche le cosiddette ‘parole potenziali’, cioè quei vocaboli che pur non essendo ancora attestati possono tuttavia essere creati e compresi a partire da vocaboli che già esistono o che potrebbero formarsi in base a regole per la formazione di parola esistenti che operano in una data lingua (De Mauro, 2005: 30). Si pensi ad esempio ai numeri:

[d]ato un qualunque numero, per quanto grande, possiamo sempre aggiungere un’unità e passare al numero immediatamente successivo. Per questo motivo, diciamo che il numero dei numeri *non ha limite*, il numero dei numeri non è finito. Nessuno ha mai potuto dire: ecco li ho contati tutti. Là dove si ferma, un altro può ricominciare. Il numero dei numeri non ha fine, è ‘infinito’.

Attenzione. Nessuno, contando, arriva mai all’infinito. Nessuno può dire: ecco, al momento attuale, sono arrivato all’infinito. [...]

L’infinito [...] dei numeri e di qualsiasi altra cosa numerabile non è mai ‘attuale’. Ci fugge dinanzi come l’orizzonte mentre corriamo o viaggiamo. L’infinito dei numeri è solo possibile. È, come abbiamo già accennato, un infinito ‘potenziale’.

Che c’entrano i numeri con la parola e la comunicazione? Anzitutto i numeri sono, per prima cosa, *nomi di numero*, cioè nomi posti in una serie [...]. Essi insomma sono parole.

[...] I nomi di numero sono parole, i nomi di numero sono potenzialmente infiniti, dunque già di per sé le parole di una lingua sono potenzialmente infinite.

Questa lunga e bellissima citazione tratta da De Mauro ([1980] 2003<sup>12</sup>: 61-64) rende in maniera eloquente quale sia la difficoltà nel misurare l’effettiva estensione del lessico di una qualsiasi lingua. Inoltre, scrive De Mauro (2005: 8), stabilire in modo preciso il numero di parole di una lingua non è problematico solo in riferimento all’intera comunità che parla quella lingua “ma anche solo in riferimento a singoli individui, che di continuo dimenticano parole appena ieri ancora sapute e incontrano e apprendono di continuo parole nuove”.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Questa affermazione è ancora più vera se si pensa agli apprendenti di una lingua straniera che, se non hanno modo di usare spesso una data parola, o comunque con una certa frequenza, con tutta probabilità finiranno per dimenticarla.

Le difficoltà legate alla misurazione del lessico delle lingue moderne<sup>39</sup> che, come si è detto, è per sua natura in(de)finito, “sarebbe[ro] rendere vano ogni sforzo teso a circoscrivere l’insieme lessicale. Tuttavia, quel che appare impossibile sul piano astratto e teorico risulta praticabile con le rappresentazioni che i dizionari danno dei lessici delle più svariate lingue” (Ferreri, 2005a: 184).

Della creazione dei dizionari, come è noto, si occupano i lessicografi i quali devono inevitabilmente fare delle scelte, editoriali o di altro tipo, per delimitare in qualche modo il numero in(de)finito di parole che costituiscono il lessico di una data lingua.<sup>40</sup> Come osserva Ferreri (2005b: 44), essi devono decidere, sia per questioni di spazio sia in base allo scopo delle loro opere, quali e quante parole selezionare e inserire nei loro dizionari. La studiosa però avverte anche che “osservare il lessico di qualsiasi lingua attraverso i dizionari può comportare alcuni effetti distorsivi sul costituirsi delle idee su che cos’è il lessico, sulla sua estensione, sulla natura delle sue unità costitutive e sul suo ruolo nell’insieme dei fatti linguistici”. I dizionari, soprattutto quelli cartacei, possono infatti creare l’errata impressione che il lessico sia un insieme delimitato e chiuso. Data la loro organizzazione interna, che di solito segue l’ordine alfabetico, essi possono anche far nascere la falsa convinzione che le parole siano atomi a sé stanti che non hanno rapporti con altre parole vicine o per l’ambito di appartenenza o per il loro significato. A questo si aggiunge il fatto che molto spesso nella pratica didattica si utilizzano gli strumenti lessicografici soprattutto “per reperire singole informazioni lessicali e non anche, più frequentemente, per raffrontare parole tra loro, per coglierne sensi e significati, per sondarne spessore e usi, per ricostruire l’estensione di un campo semantico”. Un ultimo problema che si pone “[nel]l’utilizzo dei dizionari come universo di riferimento lessicale” è legato “[al]l’amplificazione mediatica relativa all’immissione di parole nuove come unico tratto di differenziazione dalle edizioni precedenti [che] può favorire il convincimento del lessico come corpo inerte disposto ad accogliere il nuovo ma di fatto insensibile alle sollecitazioni di una comunità linguistica

---

<sup>39</sup> Si precisa, infatti, che qui si sta parlando di lingue moderne e non di lingue la cui massa lessicale è più limitata perché “non più usate da secoli e note soltanto per quel che ne sopravvive in una documentazione scritta forzosamente parziale e ormai immobilmente cristallizzata, come avviene per sumero, accadico, ittita ecc.” (De Mauro e Ferreri, 2005: 298).

<sup>40</sup> Anche gli insegnanti che vogliono costruire un programma lessicale per i propri studenti devono operare delle scelte di tipo quantitativo e qualitativo.

dinamica e vitale e pertanto non rinnovatesi se non in modi superficiali”, convincimento che la pratica didattica spesso non fa che rafforzare proponendo una visione statica del lessico che non fa cogliere, ancora una volta, la variazione diacronica (ma non solo) delle parole e delle loro accezioni (Ferreri, 2005b: 44-45).

Malgrado i problemi sopraelencati, e il fatto che i dizionari costituiscono un repertorio incompleto del lessico, essi contengono

un numero di informazioni maggiori rispetto a quelle che costituiscono di norma la competenza lessicale di un singolo parlante. Infatti, un parlante nativo non conosce mai tutte le parole, le accezioni e gli usi documentati in un dizionario, e tanto meno informazioni specifiche come per esempio l’etimologia o la data della prima attestazione delle parole (Ježek, 2011<sup>2</sup>: 15).

Allo stesso modo, continua la studiosa, la competenza lessicale del parlante non può essere concepita come un perfetto sottoinsieme delle informazioni riportate nei dizionari<sup>41</sup> perché in questi, almeno di solito, mancano alcuni diminutivi, come ad esempio *borsina*, oppure alcuni participi passati usati come aggettivi, come *addobbato*, e così via. Queste, infatti, sono parole formate attraverso regole morfologiche produttive<sup>42</sup> e la loro assenza nei dizionari è motivata dal fatto che “si tratta di parole che si suppone non stiano costantemente nel lessico, ma siano ‘ricreate’ o ‘ricreabili’ all’occorrenza dal parlante, con l’ausilio della competenza morfologica oltre che di quella lessicale” (2011<sup>2</sup>: 15).

---

<sup>41</sup> Da questo punto di vista, non solo la competenza lessicale non può essere concepita come un sottoinsieme delle informazioni dei dizionari, ma, ricollegandoci al lessico mentale, si potrebbe anche aggiungere che il suo contenuto non è fisso. Come osserva Aitchison (2003<sup>3</sup>: 12-13), infatti, i parlanti aggiungono in continuazione delle nuove parole alterando sia la pronuncia sia il significato di parole già esistenti. Si considerino i seguenti esempi: ‘The newsboy porched the newspaper yesterday’ e ‘Please do a Napoleon for the camera’. Per dei parlanti nativi non sarebbe troppo difficile indovinare che con la prima frase si vuole dire che ‘The newsboy left the newspaper in the porch’ e che con la seconda si stanno dando delle istruzioni per posare con una mano all’interno della giacca come nella maggior parte delle immagini in cui è rappresentato Napoleone. Questo perché, nonostante con tutta probabilità i parlanti non abbiano avuto modo di sentire *porch* e *Napoleon* usati in quel modo, essi hanno una certa familiarità con gli altri usi della parola o delle caratteristiche di un personaggio famoso come Napoleone. Ciò che fanno è semplicemente riapplicare le loro conoscenze in un modo nuovo. A questo proposito De Mauro scrive che “le lingue appartengono a una famiglia di codici i cui segni [...] sono ‘deformabili’. Come possiamo alterarne il significante per coniare parole nuove, così possiamo dilatarne il significato ed estenderlo fino ad abbracciare sensi mai prima detti. Grazie a questa dilatabilità del significato di ogni frase e di ogni parola, con parole e frasi siamo in grado di riferirci a esperienze reali o soltanto possibili di tutti i tipi” ([1980] 2003<sup>12</sup>: 100).

<sup>42</sup> Naturalmente, fa notare Ježek, qui non ci si riferisce a diminutivi come per *carrozzina*, il cui significato si è specializzato, nel senso che non indica più genericamente ‘una piccola carrozza’.

I dizionari, tuttavia, per quanto rappresentino in maniera “forzatamente parziale [...] l'immane massa lessicale di una lingua” (De Mauro, 2005: 32), come si è detto, possono costituire un punto di riferimento per capire quante parole può conoscere mediamente un parlante.<sup>43</sup>

### 1.7.1 LESSICO E DIZIONARI

Se è vero che determinare l'effettiva estensione del lessico di una lingua risulta un'impresa impossibile, sembrerebbe però lecito pensare che misurare l'estensione del lessico contenuto all'interno di un oggetto che ha la caratteristica di essere finito,<sup>44</sup> il dizionario, sia invece cosa facile. Anche in questo caso però le cose sono solo apparentemente semplici.

A proposito dell'estensione dei dizionari, Valeria Della Valle (2005: 58) osserva che

---

<sup>43</sup> Ovviamente, qui il punto di riferimento non sono i dizionari tascabili che, come dice la parola stessa, hanno un formato tale che si possono mettere in tasca. Infatti, per questa loro caratteristica è chiaro che non possono contenere lo stesso numero di vocaboli di un dizionario in formato standard (a meno che non si utilizzi un formato caratteri davvero molto piccolo e quindi inadeguato alla consultazione). Facendo una piccola ricerca sul web su due siti che, tra le altre cose, si occupano della vendita di libri online, si scopre che le cifre dichiarate possono cambiare anche notevolmente nonostante il formato. Nel caso dei monolingue d'italiano, per esempio, la DeAgostini ha pubblicato diversi dizionarietti in cui si possono trovare dalle circa 27.000 voci del *Dizionario della lingua italiana* [1994], ai 30.000 vocaboli dichiarati per il *Dizionario italiano* [2011] a cura di V. Matera e per il *Dizionario italiano. Dizionario essenziale* [2012]. Si dichiarano invece oltre 20.000 lemmi per il *Dizionario italiano. Dizionario della lingua contemporanea* [2014] a cura di L. Craici per la casa editrice Vallardi e più di 23.000 lemmi per il *Dizionario italiano* [2012] della Keybook. Nel caso dei dizionari bilingui, per l'inglese, si va dagli oltre 20.000 lemmi del *Dizionario inglese* [2004] a cura di L. Incerti Caselli e F. Cenni per la casa editrice Vallardi, alle 35.000 voci e locuzioni de *Il mini di inglese* [2007] della Zanichelli, per poi salire ulteriormente ai 40.000 vocaboli del *Dizionario inglese* [2011] della DeAgostini fino alle 70.000 parole dichiarate invece per il *Barron's Italian-English Pocket Dictionary. Dizionario tascabile Italiano-Inglese* [2008] della Barron's Educational Series Inc. Si potrebbero riportare ulteriori esempi ma già questi mettono in luce le differenze legate alle cifre.

<sup>44</sup> D'altronde, è questo uno dei pregi di un'opera come il dizionario. Ne *La Fabbrica delle Parole* (2005: 32), opera in cui si riporta l'introduzione al GRADIT (1999), poi riproposta anche nella 2° edizione (2007), De Mauro osserva che non avrebbe senso “riprodurre puntualmente l'immane massa lessicale di una lingua in tutti i suoi usi. [Infatti] un dizionario risulta utile solo se è di dimensioni ridotte rispetto a ciò che rappresenta. È inevitabile e benefico lo scarto tra la massa di fatti lessicali da rappresentare e la rappresentazione stessa”. Se così non fosse si incorrerebbe nel rischio di seguire “la falsa strada evocata da Borges in un famoso racconto epistemologico: la strada di quegli zelanti geografi che, credendo di fare cosa utile al loro Imperatore e signore, foggiano per lui una carta geografica vasta tanto quanto l'Impero stesso. Risultò una carta, ovviamente, inutilizzabile”. Il rapporto di 1:1, dunque, nei dizionari come nelle carte geografiche, non ha molto senso.

[u]n luogo comune particolarmente diffuso fa individuare come “miglior dizionario” quello che registra più parole: in realtà la ricchezza del lemmario non è l’elemento più importante, e il valore dell’opera va piuttosto misurato sulla capacità di fornire informazioni grammaticali, indicazioni sul livello stilistico, sulla frequenza d’uso, con numerosi esempi di fraseologia esplicativa.

Dal punto di vista quantitativo De Mauro e Ferreri (2005: 298) osservano che pure mettendo da parte i nomi di numero, che sono potenzialmente infiniti, o le parole occasionali, oppure ancora i lessemi che entrano nell’uso pur provenendo da altre lingue o da altre aree, il lessico di una lingua

è un insieme di una numerosità che trascende di gran lunga le quantità di lemmi delle fonti dizionariistiche anche più estese. Queste [...] al massimo sono dell’ordine di  $10^5$ , mentre quelle delle masse lessicali (in lingue di società complesse e di lunga tradizione) sono dell’ordine di almeno  $10^6$ , se non  $10^7$ .

In questa citazione, si ha un primo riferimento utile per capire quale sia il rapporto esistente tra il lessico di una lingua e il lessico contenuto in un dizionario, almeno in termini numerici. Tuttavia, come si è anticipato, le cose non sono affatto così semplici e i due studiosi affermano anche che

in riferimento a lingue vive di lunga tradizione e proprie di società complesse, occorrerebbe ormai dare per acquisito che l’obiettivo di un dizionario non può essere quello di adeguare la effettiva quantità di lessemi utilizzati nei testi e discorsi di una qualunque di esse. [...] complice anche una qualche disattenzione della linguistica teorica per la natura intrinsecamente illimitata del lessico delle lingue [...] le considerazioni che abbiamo fatto stentano a farsi strada anche tra alcuni lessicografi e specialmente tra editori, autori di pubblicità di dizionari, giornalisti improvvisatori di recensioni. Editori [che] si spingono fino alle più sfacciate menzogne credendo di fare cosa buona nel gonfiare le cifre dei lemmi dei loro dizionari [...]. Solo in parte essi hanno come alibi l’incertezza e disparità di criteri nel conteggiare ciò che un dizionario offre [...] (De Mauro e Ferreri, 2005: 299-300).

L’incertezza e la disparità dei criteri nel conteggio dei vocaboli contenuti in un dizionario potrebbero apparire a prima vista come un problema superficiale.<sup>45</sup> In realtà

---

<sup>45</sup> In questo senso, dal punto di vista di un comune parlante, probabilmente questo fatto potrebbe essere, alla peggio, fonte di delusione in conseguenza delle aspettative create da chi ha l’intento di far vendere una certa opera piuttosto che un’altra. Se infatti il parlante sceglie di comprare un certo dizionario perché in qualche modo lo ritiene superiore qualitativamente e/o quantitativamente rispetto a un altro prodotto, resterà forse deluso se poi la presunta superiorità non si rivela davvero tale. Bisogna però considerare in primo luogo che molto difficilmente egli andrebbe a verificare se quanto dichiarato per vendere una certa opera è vero, anche perché dovrebbe intanto essere in grado di barcamenarsi tra le svariate terminologie utilizzate per farlo che, come si è detto, creano non pochi problemi anche ai professionisti, e in secondo luogo una verifica di questo tipo funzionerebbe meglio attraverso il confronto con altre opere. Inoltre, coloro che devono acquistare un dizionario spesso lo fanno indirizzati da altri, come può accadere in

però qui si ripresenta tutta l'ambiguità e la problematicità del termine 'parola' di cui si è discusso sopra poiché la terminologia adottata per dare conto di quanto e cosa un dizionario offre, "limita le possibilità di comparazione e ingenera dissimmetrie nelle quantificazioni" ma soprattutto "ostacola la proiezione dell'estensione lessicale individuale sull'insieme dei vocaboli di una lingua". Questo non è certamente un problema di superficie perché chiunque voglia attuare una buona pratica didattica, per poterlo fare in maniera adeguata e sulla base dei bisogni dell'apprendente, deve avere accesso anche a questo tipo di informazioni, e di informazioni il più possibile attendibili, tanto più che attualmente, e di pari passo con lo sviluppo di nuove tecnologie, l'informatizzazione di diversi dizionari di nuova generazione

potrebbe e dovrebbe consentire agli stessi autori e editori di stabilire e dichiarare numeri attendibili di lemmi. Naturalmente restano le incertezze di criteri e degli stessi oggetti di computo, anche automatico. [...] se [però] l'intero impianto del dizionario è accuratamente informatizzato secondo criteri formali ed espliciti, il risultato dei computi può aspirare a essere attendibile (De Mauro e Ferreri, 2005: 300).

In Italia, da questo punto di vista, nell'ultimo quarto di secolo si è assistito a una fioritura di strumenti lessicografici che "almeno per qualche aspetto possono essere definiti di nuova concezione" (Ferreri, 2005b: 51). Riferendosi all'opera di De Mauro, che nel 1999 pubblica la prima edizione del GRADIT, Valentina Bisconti (2012) parla di una 'svolta lessicografica', ma in realtà con queste parole ci si può riferire all'intero panorama lessicografico italiano. Si concretizza infatti l'auspicio espresso da Della Valle quando nel 1993 scriveva:

l'insieme delle opere [...] appena messe in cantiere fanno sperare che la lessicografia italiana [...] sia ormai in grado di restituirci contemporaneamente l'immagine di una società più omogenea socialmente e culturalmente, e di una lingua rappresentata per quello che è, nelle sue varietà, nella sua mobilità, nel suo indissolubile legame col passato (Della Valle, 1993: 91).

Molti dei dizionari messi in cantiere qualche tempo fa vanno dunque a compimento differenziandosi per impostazione e per consistenza. In misura e modi diversi, essi infatti per qualche aspetto innovano "nel tipo di informazioni che forniscono per

---

ambito scolastico quando un insegnante raccomanda una certa opera. In questo caso si potrebbe presumere che quello/a stesso/a insegnante abbia una certa familiarità con gli strumenti lessicografici, familiarità che gli permette di fare delle scelte basate anche sul confronto tra le opere, ma non è affatto detto che non si lasci influenzare semplicemente da slogan e vesti grafiche accattivanti, soprattutto se nella didattica opera in quella visione statica del lessico dalla quale mette in guardia Ferreri.

ciascun lemma” e nell’offrire “indicazioni degli usi sintattici e pragmatici adottati dalla comunità dei parlanti [...] nella stessa struttura delle voci” venendo così “a configurarsi sempre più [...] come spaccato della lingua nel suo complesso” (Ferrerri, 2005b: 51-52; 2006: 132).

Intorno allo stesso arco di tempo vengono infatti pubblicate delle opere che riescono finalmente a descrivere adeguatamente la lingua italiana sia dal punto di vista diacronico sia dal punto di vista sincronico.

Per quanto riguarda i dizionari storici e quindi di impostazione diacronica,<sup>46</sup> nel 2002 arriva a compimento il *Grande Dizionario della lingua italiana* (in sigla GDLI),<sup>47</sup> opera il cui lavoro è stato ideato e diretto dal filologo romano Salvatore Battaglia a partire dal 1961, e poi portato a termine dal critico letterario Giorgio Bàrberi Squarotti.<sup>48</sup> L’opera consta di 21 volumi e si stima che al suo interno si trovino circa 180.000 lemmi, ognuno dei quali offre “una ricchissima messe di riferimenti d’autore, con esempi che permettono di cogliere attraverso i secoli il nascere e consolidarsi dei significati e delle accezioni di senso che con il tempo si sono stabilizzati nella lingua” (Ferrerri, 2005b: 51 e 2006: 132).<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Nella sua descrizione dei dizionari storici Della Valle scrive che essi “registrano la tradizione letteraria scritta attraverso la citazione di esempi di autori, per testimoniare l’uso delle singole parole o delle locuzioni nelle varie epoche. Si tratta, dunque, di dizionari di tipo diacronico, che descrivono la lingua nella sua evoluzione storica, basandosi su una fraseologia tratta da testi letterari di ogni tempo. [...] La fisionomia tradizionale dei dizionari storici, che si proponevano fino a qualche tempo fa di registrare esclusivamente la lingua letteraria, si è progressivamente modificata, fino ad accogliere anche testi non letterari [...]” (2005: 53-54).

<sup>47</sup> A integrazione dell’opera nel 2004 sono stati pubblicati il *Supplemento 2004*, diretto da Edoardo Sanguineti, e l’*Indice degli autori citati nei volumi I-XXI e nel Supplemento 2004* a cura di G. Ronco. Successivamente è stato pubblicato *Supplemento 2009*, a cura di Edoardo Sanguineti.

<sup>48</sup> Della Valle scrive che “nel settore dei dizionari storici [...] gli studiosi hanno ora a disposizione un vastissimo dizionario compiuto, e due opere *in progress* che riguardano la lingua antica” (2007: 23). I due dizionari storici che si trovano ancora in corso d’opera sono il *Tesoro della lingua italiana delle origini* (in sigla TLIO), diretto dal 1992 da Pietro G. Beltrami che si occupa del periodo che va dalle origini fino al 1375, anno della morte del Boccaccio, la cui novità risiede nel fatto che si basa su uno spoglio di testi non solo letterari e che in esso si considerano tutte le varietà dell’italiano antico, e non solo il toscano; vi è poi il *Glossario degli antichi volgari italiani* (in sigla GAVI) di Giorgio Colussi, recentemente affiancato da Marco Berisso, del quale finora sono stati pubblicati 32 volumi che contengono le voci corrispondenti a otto lettere dell’alfabeto (A, B, C, D, S, U, V, Z). Quest’opera raccoglie le voci tratte da opere a stampa scritte nei volgari antichi e si fonda su una raccolta di testi non selezionati sulla base del loro valore letterario e scritti prima del 1321, anno della morte di Dante. La raccolta fu poi ampliata con testi di tutto il Trecento, il Quattrocento e parte del Cinquecento.

<sup>49</sup> Come osserva Della Valle (2007: 20-21), il GDLI nacque con l’intento di rinnovare il *Dizionario della lingua italiana* di Tommaseo-Bellini e inizialmente erano previsti solo quattro volumi. Come è noto, l’opera ha poi raggiunto i 21 volumi (esclusi i supplementi) pubblicati nell’arco di ben 41 anni. Questi fatti, nel tempo, hanno creato le condizioni per un cambiamento nei criteri e nell’impostazione adottati

Secondo Della Valle (2007: 21-22), un'altra opera che può essere assimilata a questa tipologia di dizionari è il *Primo tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento*, diretto da Tullio De Mauro e pubblicato nel 2007. Essa, si basa su una raccolta di cento romanzi scritti tra il 1947 e il 2006, sessanta dei quali hanno vinto il Premio Strega mentre i rimanenti quaranta sono testi hanno partecipato alla selezione.<sup>50</sup> All'interno del *corpus* sono state rinvenute 157.670 forme di diverso tipo che poi sono state ricondotte al loro lemma di riferimento. In questo modo il lemmario, che esiste solo in formato elettronico, risulta costituito da 94.254 voci registrate e ordinate alfabeticamente, ognuna delle quali è accompagnata dal contesto in cui appare. Della Valle nota che “la costruzione del *thesaurus* ha consentito di individuare e includere nel lemmario molto materiale lessicale non rintracciabile nei dizionari, ma che in essi meriterebbe di trovare ospitalità” (2007: 21-22).

La lista delle novità lessicografiche risulta però ben più lunga per quanto riguarda le opere che descrivono la lingua dal punto di vista sincronico e quindi la lingua d'uso e su questo fronte, alla fine del Novecento, appaiono due grandi opere: una è il *Vocabolario della lingua italiana* (in sigla VOLIT), edito dalla Treccani negli anni 1986-1994 e del quale fu autore e direttore Aldo Duro; l'altra invece è il già citato *Grande dizionario italiano dell'uso* (in sigla GRADIT), ideato e diretto da Tullio De Mauro, la cui prima edizione risale al 1999.

Il VOLIT “si presenta, per l'eshaustività e l'ampiezza delle definizioni, come un'enciclopedia fondata sulla lingua” (Della Valle, 2007: 25) che segue la tradizione iniziata col *Dizionario enciclopedico italiano*, realizzato tra il 1955 e il 1961 dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, con i suoi riferimenti alla lingua letteraria presenti nella fraseologia, ma distinguendosi per “una nuova attenzione [...] riservata alla lingua moderna e ai nuovi usi legati alla lingua di tutti i giorni, documentati attraverso una ricca esemplificazione, nonché alla terminologia scientifica, ai linguaggi

---

inizialmente. I primi volumi dell'opera, infatti, si basavano su una nutrita raccolta di testi letterari dell'Ottocento e del Novecento e si caratterizzavano per un grande numero di esempi che servivano ad illustrare anche le voci più comuni. In seguito però, la raccolta dei documenti si è estesa basandosi non solo su fonti letterarie ma anche su quotidiani, rotocalchi, riviste, saggi di diverse materie, ecc. Questo, insieme ad altri fattori, ha fatto sì che l'opera passasse “dal carattere iniziale di dizionario storico della lingua letteraria a dizionario storico dei vari aspetti e realizzazioni della lingua scritta”.

<sup>50</sup> In realtà, la proposta iniziale del progetto prevedeva di includere 240 romanzi, cioè i sessanta vincitori e altri tre per ciascun anno. L'entità del *corpus* scese poi a 100 romanzi poiché nel 2003, la Presidenza del Consiglio dei Ministri ridusse il finanziamento.

settoriali, ai forestierismi e ai neologismi già stabilmente penetrati nella lingua italiana” (2007: 25). La seconda edizione di quest’opera (1997) comprende cinque volumi all’interno dei quali sono presenti circa 125.000 lemmi, che salgono a 160.000 se si considerano anche i sottolemmi.

Il *Grande dizionario italiano dell’uso* di De Mauro, invece, è un’opera che si innesta su un altro tipo di ‘tradizione’ legata indissolubilmente all’attività lessicografica che il suo ideatore, al momento della sua pubblicazione, portava avanti già da circa un ventennio. Nel 1980, infatti, De Mauro pubblicava *Guida all’uso delle parole*, un’importante opera all’interno della quale egli inserì un’appendice altrettanto importante contenente il primo ‘vocabolario di base’ (in sigla VdB)<sup>51</sup> della lingua italiana.<sup>52</sup> Questo fatto è molto importante dal momento che i vocabolari di base di diverse altre lingue erano stati approntati ormai molto tempo prima.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Per l’elaborazione del VdB, De Mauro si avvale della collaborazione di Stefano Gensini ed Emilia Passaponti.

<sup>52</sup> In realtà, come segnalato da diversi studiosi (cfr. Bortolini et al., 1971; Kardos, 2002: 24-39; Bisconti, 2012: 10; Chiari e De Mauro, 2012: 24; ma si vedano anche gli importanti lavori di Sgroi, 1981: 281-295 e 1994: 207-244; e Marellò, 1996: 146-147), alcuni lavori (sia dizionari che liste) che andavano in questa direzione hanno preceduto il progetto del VdB, discostandosi però da esso sia perché sviluppati principalmente come strumenti didattici (soprattutto per l’insegnamento dell’italiano agli stranieri) sia perché utilizzano diversi approcci e metodologie nella selezione dei lemmi. In ordine cronologico questi sono: Thompson M.E. [1927], *A study in Italian vocabulary frequency*, University of Iowa Master’s Thesis, [unpublished] (500 vocaboli, fra cui anche parole grammaticali, ricavati da un campione di 100.000 occorrenze presenti in 10 manuali di lettura per stranieri, con frequenza non inferiore a 30); Knease T.M. [1933], *An Italian word list from literary sources*, Toronto, The University of Toronto Press (2.080 o 2.097 parole tratte da un campione di 400.000 occorrenze presenti nelle opere in prosa e poesia di 40 autori (pubblicate tra il 1870 e il 1930), con frequenza e dispersione superiori a 9); Skinner L.H. [1935], ‘A Comparative Study of the Vocabularies of Forty-Five Italian Textbooks’, *The Modern Language Journal*, 20(2): 67-84 (2.962 parole tratte da un campione di 19.800 voci di partenza presenti nei glossari appartenenti a 45 testi di cui 20 grammatiche, manuali e libri di testo, e 25 antologie utilizzati nelle scuole americane per l’insegnamento dell’italiano, con dispersione compresa fra 45 e 10); Migliorini B. [1943], *Der grundlegende Wortschatz des Italienischen*, Marburg, Elwert (1.500 lemmi selezionati secondo le intuizioni del linguista piuttosto che su dati statistici, fornendo la traduzione tedesca e la pronuncia IPA); Russo G.A. [1947], ‘A Combined Italian Word List’, *The Modern Language Journal*, 31(4): 218-240 (3.173 parole ottenute dalla somma dell’elenco di Knease (1933) e di Skinner (1935), di cui 1.870 in comune e 1.303 presenti o nell’una o nell’altra lista) a cui segue Russo J.A. [1962], ‘An Italian Idiom List’, *The Modern Language Journal*, 46(1): 14-21 (malgrado le lettere diverse del nome si dovrebbe trattare dello stesso Russo; la lista contiene le 452 locuzioni più frequenti presenti in 25 testi per l’insegnamento dell’italiano nelle scuole americane, anche se la loro dispersione varia da 1 a 21); Giovannelli P. [1966], *Grund-und Aufbauwortschatz. Italienisch*, Stuttgart, E.Klett (dizionario che include 74 parole grammaticali, 2.000 parole di base disposte in ordine alfabetico, e 2.500 di perfezionamento organizzate in campi concettuali; tutte le parole sono accompagnate dalla traduzione tedesca e da qualche esempio e sono state selezionate in base all’esperienza dell’autore); Juilland A.G. and Traversa V. [1973], *Frequency Dictionary of Italian Words*, Mouton, The Hague (5.014 parole tratte da un corpus di 500.000 occorrenze, formato da testi pubblicati tra il 1920 e il 1940, raggruppati in 5 sezioni costituite da opere teatrali, romanzi e novelle, saggistica, periodici, e testi tecnici e scientifici, e

Il VdB si basa, in buona parte, sui risultati che emersero agli inizi degli anni Settanta nel lavoro di Bortolini et al. (1971), il cosiddetto *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, meglio noto con la sigla LIF. Esso è il risultato dello spoglio di un *corpus* di 500.000 occorrenze della lingua italiana contemporanea, tratte in parti uguali (100.000) da cinque gruppi di testi apparsi tra il 1947 e il 1968 che consistevano in: sussidiari per le scuole elementari, quotidiani e settimanali, testi teatrali, copioni cinematografici e romanzi.<sup>54</sup> Questi testi sono poi stati schedati dal Centro Nazionale Universitario di Calcolo Elettronico di Pisa (CNUCE), e si è potuta stabilire la frequenza con cui ogni parola che compariva nel campione era usata nel

---

composte da 100.000 parole ciascuna. Il limite inferiore è la frequenza superiore a 4, l'indice di uso superiore a 2, e l'occorrenza in almeno 3 sottoinsiemi); Reiske H. [1974], *VHS-Italienisch Unterricht und VHS-Zertifikat Italienisch*, Frankfurt, Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (si tratta di una lista di 1.580 lemmi tra cui i termini grammaticali; è ricca di esemplificazioni e di indicazioni di tipo grammaticale; la lista è stata preparata per l'unione delle scuole popolari per adulti e le parole scelte in base all'esperienza dell'autore); Baldelli I., Mazzetti A. [1974], *Vocabolario minimo della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier (contiene un repertorio di 1741 parole e termini grammaticali con esemplificazioni e con le rispettive traduzioni in inglese, francese, tedesco e spagnolo; anche in questo caso la scelta delle parole è basata sull'esperienza degli autori); Sciarone A.G. [1977], *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Perugia, Guerra (2.726 parole, tratte da un *corpus* di circa 1.500.000 occorrenze che nasce dalla combinazione dei campioni ciascuno di 500.000 occorrenze del LIF e del FDI, integrata da un nuovo campione di 500.000 occorrenze, ripartito in 4 sottoinsiemi composti da romanzi e racconti, opere teatrali, giornali e opere di critica letteraria, pubblicati tra il 1952 e il 1974. La lista è stata composta in base alla sola frequenza, facendo a meno sia del criterio di dispersione sia di quello della disponibilità); AA.VV. [1978], *Dizionario Illustrato per l'uso essenziale della lingua* (DIL), Torino, SEI (che consta di circa 13.000 lemmi ed è destinato a un pubblico di ragazzi). In seguito alla pubblicazione del VdB, invece, vanno annoverati almeno: Galli de' Paratesi N. [1981], *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasburgo, Consiglio d'Europa (che contiene una lista di circa 1400 parole; di quest'opera si parlerà più approfonditamente in seguito); Batinti A., Trenta W. [1982], *Ricerche sul lessico di base dell'italiano contemporaneo*, Perugia, Guerra (mettendo a confronto e integrando le liste dei lavori di Baldelli, Mazzetti [1974], Sciarone [1977] e De Mauro [1980], gli autori hanno creato una lista di 6.933 parole); del 1989 è il *Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana. Il vocabolario del 2000* (VELI), Milano, IBM Italia (alla redazione del quale partecipò anche De Mauro: si tratta di una risorsa elettronica sotto forma di due floppy disk contenenti i 10.000 lemmi più frequenti di un *corpus* di circa ventisei milioni di occorrenze, tratte soprattutto da testi giornalistici; proprio per questa ragione, forse, Marellò [1996: 150] scrive che "il lemmario del VELI non si può dire rappresentativo della lingua scritta contemporanea perché il *corpus* [...] non è [...] sufficientemente bilanciato"; in ogni caso si tratta di uno dei primi dizionari elettronici attraverso il quale l'utente può richiedere tutte le flessioni di una parola, per esempio le forme verbali, oppure la divisione in sillabe di ogni termine, o ancora, l'elenco dei sinonimi e dei contrari); Katerinov K., Boriosi Katerinov M.C., Sciarone, A.G. [1991], *Calcolo di rendimento di liste base: italiano parlato, italiano scritto, livello soglia*, Perugia, Guerra (si tratta di una lista di 691 parole ordinate per frequenza decrescente e poi alfabeticamente, tratta da un *corpus* parlato di 150.000 occorrenze raccolto tra il 1987 e il 1990 che secondo gli autori stessi è troppo poco rappresentativo).

<sup>53</sup> Per l'inglese nel 1930 e per il francese nel 1958.

<sup>54</sup> A proposito della scelta dei testi, Bortolini et al. scrivono: "ci è sembrato [...] opportuno [...] prendere come base delle fonti scritte che si avvicinassero il più possibile alla realtà dell'italiano contemporaneo, non solo per la prevalenza del dialogo, ma anche per gli argomenti trattati" (1971: XVIII).

campione stesso. Ordinando le parole dalle più frequenti a quelle che lo erano meno, si è ottenuta una ‘lista di frequenza’: nel LIF sono registrate le 5.000 parole circa di maggiore uso. Tenuto conto però che il campione utilizzato, per quanto rappresentativo, era pur sempre un campione di testi particolari e che all’interno di questi testi particolari, in base all’argomento, certe parole potevano avere una frequenza molto maggiore rispetto al loro effettivo uso medio generale si è voluto ovviare a questo problema utilizzando il concetto di ‘dispersione’ della parola.<sup>55</sup> Essa consiste nel numero di testi diversi in cui la parola si presenta e, a seconda che la parola appaia in tutti i tipi di testo del campione o uno solo, si ha rispettivamente dispersione massima o minima. Dalla moltiplicazione di frequenza e dispersione si è quindi ottenuto l’effettivo uso delle parole e anche quelle più disperse hanno acquisito l’importanza loro dovuta.

Per tornare al VdB, e al suo rapporto col LIF, De Mauro ([1980] 2003<sup>12</sup>: 162) scrive che le 5.000 parole di maggiore uso in esso contenute sono state la prima fonte del vocabolario di base. Dopo averne verificato la reale comprensibilità da parte di ragazze e ragazzi di terza media e di adulti con non più della licenza media, si sono scartate le parole non comprese dal 50% degli interrogati, riducendole da 5.000 a circa 4.750. Queste 4.750 parole costituiscono due fasce del VdB: il vocabolario ‘fondamentale’ (le circa 2.000 parole di maggiore uso in assoluto, note a coloro che hanno una conoscenza almeno elementare dell’italiano e che costituiscono circa il 92-94% delle occorrenze lessicali presenti in un qualsiasi testo o discorso non specialistico), e il vocabolario di ‘alto uso’ (circa 2.750 vocaboli anch’essi molto frequenti e conosciuti che costituiscono un altro 6% circa di un qualsivoglia testo o discorso).<sup>56</sup> A queste si aggiunge una terza fascia, costituita da circa 2.300 parole

---

<sup>55</sup> In merito alla ‘dispersione’, Bortolini et al. (1971) scelgono di adottare nel LIF l’indice D (coefficiente di Dispersione) proposto da Juilland e Chang Rodriguez nel *Frequency dictionary of Spanish Words*, Mouton, The Hague, 1964.

<sup>56</sup> Si segnala che i dati riportati sopra sono tratti dalla 12° edizione di *Guida all’uso delle parole* (che è anche l’ultima, pubblicata per la prima volta nel 1997 e ripubblicata fino al 2003). Nella 1° edizione (De Mauro, 1980: 149), invece, il VdB contiene in totale 6.690 vocaboli: 2000 del vocabolario fondamentale (FO), 2937 del vocabolario di alto uso (AU), 1753 del vocabolario di alta disponibilità (AD). Anche nella 1° edizione del GRADIT (1999) è presente qualche variazione perché qui i vocaboli appartenenti al VdB si riducono a 6.522: 2.049 FO, 2.576 AU e 1.897 AD (De Mauro, 2005: 60). De Renzo (2005: 221) riporta per il GRADIT cifre leggermente diverse: 6.612 vocaboli complessivi di cui 2.071 del FO, 2.663 dell’AU e 1.878 per l’AD). Ulteriori piccole variazioni si registrano anche nella 2° edizione del GRADIT (2007<sup>2</sup>), che contiene l’ultima versione del VdB, e consta di circa 6.700 lemmi così distribuiti: 2.077 nel FO, 2.663 nell’AU e 1.988 nell’AD (Chiari e De Mauro, 2012: 25).

appartenenti al cosiddetto vocabolario di ‘alta disponibilità’ o ‘familiarità’. Quest’ultimo è stato ottenuto tramite lo spoglio di dizionari dell’italiano comune a cui ha fatto seguito la validazione dei dati attraverso delle interviste ai parlanti nativi. La necessità di inserire nel VdB questa terza fascia nasce dal fatto che nelle liste di frequenza sono assenti quelle parole che i parlanti dicono o scrivono raramente ma che conoscono bene e pensano con grande frequenza perché collegate a oggetti, fatti ed esperienze della vita quotidiana.<sup>57</sup>

La realizzazione del vocabolario di base e quindi la scelta delle parole che fanno parte delle tre fasce si è ottenuta in considerazione di diversi criteri: come nota Bisconti, quindi, “il vocabolario fondamentale e di alto uso rispondono a criteri lessico-statistici mentre la disponibilità è un criterio di natura psico-mentale” (2012: 11).

Un lavoro del quale si è occupato anche De Mauro negli anni seguenti all’elaborazione del VdB (1980) e precedentemente alla pubblicazione del GRADIT (1999) è il LIP, vale a dire il *Lessico di Frequenza dell’Italiano Parlato* (1993). Questo studio, condotto insieme a Federico Mancini, Massimo Vedovelli e Miriam Voghera, ha senz’altro contribuito a ravvivare la discussione sul lessico fondamentale (Marello, 1996: 150). Il corpus raccolto per quest’opera ha la stessa entità del LIF, quindi circa 500.000 parole che “elaborate, hanno generato oltre 15.000 lemmi” (1993: 9). Come si evince dal titolo, in questo caso si tratta di un corpus parlato raccolto registrando varie situazioni comunicative che si pongono “su un ideale scala che va da una maggiore ad una minore naturalezza [che] comprende almeno cinque gradi” (1993: 35). Questi cinque gradi sono costituiti da 1. conversazioni faccia a faccia; 2. conversazioni telefoniche; 3. dibattiti, interviste, ecc.; 4. lezioni, conferenze, ecc.; 5. trasmissioni radiofoniche e televisive. Per ciascun grado di parlato si sono raccolte circa 100.000 occorrenze. Il campione, però, non voleva essere solo rappresentativo dei vari generi di

---

<sup>57</sup> Va precisato che questa differenza in realtà era già stata messa in evidenza da Vedovelli nel LIP (1993: 141) nel LIP. Il concetto di ‘disponibilità’ emerge per la prima volta negli anni Cinquanta negli studi di lessicologia francese, e in particolare nell’elaborazione del *francese elementare* da parte di Gougenheim et al. ([1956] 1964). A questo proposito, Bisconti scrive che “il calcolo di questo settore del lessico è effettuato dalla sociolinguistica e dalla psicolinguistica. Si tratta di parole che i locutori hanno l’impressione di usare costantemente ma che in realtà utilizzano in modo endofasico, con una frequenza molto bassa. Sono parole come *pantofola*, *forchetta*, *padella* legate a oggetti o azioni della vita quotidiana e che proprio per questo non hanno bisogno di essere pronunciate o scritte” (2012: 11). La nozione di ‘disponibilità’ è molto importante perché richiama esplicitamente il vocabolario ‘passivo’ o ‘ricettivo’, di cui si parlerà oltre.

parlato, ma anche dal punto di vista geolinguistico. Perciò si è deciso di raccogliere la documentazione a Milano, Firenze, Roma e Napoli, “in quattro blocchi di testi di 125.000 occorrenze ciascuno” (1993: 31). Il LIP è stato messo a confronto con altri lavori, tra i quali il LIF e si è rilevato che le “2000 parole più frequenti del LIP coprono un’area di testi più ampia rispetto alle 2000 più frequenti nel LIF. Questo dimostra statisticamente quanto già si sapeva, e cioè che il parlato usa un numero inferiore di parole diverse” (Marello, 1996: 150). Inoltre, se si vanno a guardare le prime 50 parole più frequenti del LIP e del LIF “si possono osservare variazioni di posizione tra le parole ma non grandi diversità di sostanza. La ragione di questa similarità si spiega con il fatto che in testa a queste liste ci sono parole grammaticali come articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni e verbi molto generali come *fare, dire, essere, avere, ecc.* che sono usati in ogni forma di discorso o testo indipendentemente dal mezzo adoperato” (Ferreri 2005b: 55). Tra le altre cose, non si può dimenticare che nel LIP si è deciso di schedare per la prima volta le polirematiche (nel corpus sono presenti 1.933 polirematiche con 6.874 occorrenze). Come scrive De Mauro nelle conclusioni del LIP (1993: 153) la decisione di inserirle nel GRADIT era già stata presa al momento della progettazione dell’opera. Inoltre, i risultati del LIP hanno sicuramente suggerito qualche idea sullo stesso VdB, più che altro in termini di spostamento da una fascia all’altra.<sup>58</sup> Chiari e De Mauro (2012: 27) infatti scrivono: “The overall design of VdB has remained basically the same since its first publication in 1980. Some changes were introduced after the arrival of LIP [...] including data from spoken language corpora, and minor changes have been made in the following editions of GRADIT (from 1999 to 2007)”.

Tornando appunto al GRADIT, come si è detto, esso rappresenta un po’ il completamento del lavoro che il suo ideatore aveva cominciato già con l’elaborazione del VdB. In quest’opera, infatti, De Mauro “ha affiancato alla tradizionale tripartizione del vocabolario di base, legate a frequenza e uso [e dispersione], nuove marche rispondenti ad altri criteri” (Ferreri, 2005b: 58). Una delle novità e caratteristiche del GRADIT è proprio quella di aver messo in luce la variazione diacronica, diatopica e

---

<sup>58</sup> A parte il LIF e il LIP descritti nel corpo della tesi per l’italiano esistono diversi *corpora*. Una breve panoramica si trova in Chiari (2012).

diastatica dell'italiano introducendo e segnalando una marca d'uso per ogni lemma e per ogni sua accezione.<sup>59</sup>

Le marche d'uso in esso adottate sono espresse in sigle corrispondenti ognuna a una certa fascia del lessico italiano. Per quanto riguarda il VdB, si ha FO per il vocabolario fondamentale, AU per il vocabolario di alto uso e AD per il vocabolario di alta disponibilità. Vi è poi il vocabolario comune, contraddistinto dalla sigla CO, che consta di quasi 50.000 vocaboli che sono “usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione”, e il lessico tecnico-specialistico, con marca d'uso TS,<sup>60</sup> costituito da vocaboli “legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico-specialistico [...] usati e noti in gran parte soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze” (De Mauro, 2005: 60) che con più di 100.000 lemmi rappresenta il settore più ricco del GRADIT. Vi sono poi i vocaboli di uso solo letterario, con marca d'uso LE, che sono “usati nei testi canonici della tradizione letteraria e noti a chi ha più dimestichezza con essa” (De Mauro, 2005: 61). Le parole rare sono indicate con la sigla BU con la quale si fa riferimento al loro basso uso e “sono così marcati oltre ventimila vocaboli rari, tuttavia circolanti ancora con qualche frequenza in testi e discorsi del Novecento”, mentre gli arcaismi sono resi con la marca d'uso OB, riferendosi agli “oltre diecimila vocaboli obsoleti e tuttavia ancora presenti, oltre che nel *Grande Dizionario* del Battaglia, in vocabolari molto diffusi” (De Mauro, 2005: 61). Per quanto riguarda le parole che si sono stabilizzate nella lingua standard pur “provenendo da altre aree, indipendentemente dall'estensione e dall'idioma di partenza” (Ferreri, 2005b: 58) si hanno i regionalismi, con marca d'uso RE, che “sono vocaboli, in parte, ma non necessariamente, di provenienza dialettale,

---

<sup>59</sup> L'inserimento della marca d'uso anche per le diverse accezioni è un fatto di enorme importanza. De Renzo (2005: 220-221) osserva che nella prima edizione di *Guida all'uso delle parole* mancavano le indicazioni in merito alla categoria grammaticale delle parole del VdB, che invece vennero aggiunte a partire dall'edizione del 1983. Ciò costituì un passo avanti ma non risolveva “il problema più importante, cioè la mancanza dell'indicazione dell'accezione del lessema da ritenere di base”. Con “l'accezionamento, inteso come l'indicazione della marca d'uso non per lemma, ma accanto alle diverse accezioni, [avvenuto] per la prima volta nel GRADIT [...] possiamo sapere quali accezioni di un determinato lemma possono essere ricondotte al VdB e a quale fascia appartengono: FO, AU o AD”. Il discorso di De Renzo è incentrato sul VdB, ma è chiaro che l'accezionamento coinvolge anche i vocaboli che non ne fanno parte/tutti i vocaboli del GRADIT.

<sup>60</sup> La marca d'uso TS “è seguita dalla specificazione, in genere abbreviata, dell'ambito specialistico al quale si riferisce (es. TS med., TS mus., TS arte, ecc.)” (De Mauro, 2005: 61).

usati soprattutto in una delle varietà regionali dell'italiano" (De Mauro, 2005: 61), i dialettalismi, con marca d'uso DI, che si riferiscono ad "alcune centinaia di vocaboli avvertiti come dialettali e però circolanti in quanto tali in testi e discorsi italiani" (2005: 61) e, infine, i cosiddetti 'esotismi', in sigla ES, che costituiscono "alcune migliaia di vocaboli avvertiti come stranieri, esotismi fonologicamente non adattati e non inseriti nella morfologia italiana" (2005: 61).

A questo punto è utile richiamare una metafora utilizzata da De Mauro, in cui si mette a paragone il lessico di una lingua con una grande sfera:

nello strato più esterno [del lessico di una lingua] si collocano gli hâpax dei testi più significativi e diffusi, e i termini di linguaggi speciali che non escono fuori dai libri, articoli, discorsi fatti da particolari categorie. [...] Ci sono poi le parole di uno strato più interno della sfera del lessico. Sono le parole dei linguaggi speciali o di aree locali, che però hanno una certa circolazione fuori dall'area di origine [che] costituiscono il 'vocabolario comune' di una lingua. [...] Il vocabolario comune ha al suo interno altri due strati concentrici più profondi. In primo luogo viene quello che chiamiamo il 'vocabolario di base'. [...] C'è infine il nucleo più interno della sfera lessicale di una lingua. È il 'vocabolario fondamentale' ([1980] 2003<sup>12</sup>: 114-117).

Bisogna però fare attenzione a come si concepisce questa sfera e la competenza lessicale dei parlanti. Il VdB, costituisce la parte più interna della sfera perché le parole al suo interno "risultano note alla generalità degli adulti italiani con istruzione media inferiore" ma "ciascun adulto [...] conosce certamente anche molte altre parole: ma queste non sono note agli altri" ([1980] 2003<sup>12</sup>: 151). Ciò significa intanto che una persona con un titolo di istruzione inferiore alla media potrebbe non conoscerle tutte, ma contemporaneamente, per questioni lavorative o di provenienza geografica, potrebbe conoscere delle parole appartenenti agli altri strati della sfera per cui, la conoscenza parziale del vocabolario di base, non implica l'impossibilità di muoversi negli altri strati più esterni. De Mauro lo sottolinea quando afferma che "il vocabolario di base [...] non è una gabbia dentro la quale chiudere ogni nostro discorso" ma in virtù dell'altissima percentuale che ricopre nei testi, la sua conoscenza è necessaria perché offre "a tutti la possibilità di usarne le parole per introdurre e capire le spiegazioni delle altre decine di

migliaia di parole locali o internazionali, scientifiche o filosofiche o tecniche che ci servono per muoverci alla pari nella società di oggi” ([1980] 2003<sup>12</sup>: 162).<sup>61</sup>

Per quanto riguarda il GRADIT e il suo rapporto con la sfera demauriana, anche grazie al fatto che già nella sua 1° edizione conteneva circa 250.000 lemmi,<sup>62</sup> esso si pone come uno dei lavori che è riuscito maggiormente a rappresentarne gli strati. A questo contribuisce anche un'altra novità di quest'opera, che consiste nella registrazione di più di 130.000 unità polirematiche, a dimostrazione del fatto che esse costituiscono una fetta considerevole del lessico di una lingua.

Oltre a quanto si è già detto, si può aggiungere che nel GRADIT i lemmi sono accompagnati dall'indicazione, quando è possibile, della data di prima attestazione e dalla fonte e “le definizioni dei significati sono improntate alla semplicità e all'essenzialità, senza indulgere a tendenze di tipo enciclopedico, e abbondando, invece, nell'esemplificazione fraseologica tratta dall'uso [...]” (Della Valle, 2007: 25-26).

Come si è detto, l'ultima edizione del GRADIT risale al 2007. Attualmente, cioè a 35 anni dalla data di prima pubblicazione del VdB si è in attesa del Nuovo Vocabolario di Base (NVdB). Come sottolineano Chiari e De Mauro (2012: 27) la necessità di un'edizione rivista del VdB si basa sulla necessità di verificare i cambiamenti che sono avvenuti negli ultimi trent'anni: sono infatti comparse nuove parole mentre altre ormai hanno meno peso nei testi, perciò lo scopo del NVdB “is the evaluation of the impact of the lexical changes in Italian to the core of the vocabulary and the monitoring of shifts from one vocabulary range to another, especially regarding the AD range” cioè quella parte di lessico che non ha un'alta frequenza nei corpora ma che risulta ampiamente compreso dai parlanti nativi (2012: 27-28). Nel NVdB

each lemma is accompanied by overall data and frequency on grammatical categories represented in the corpus. Full processing (cumulative and relative) of homographs and formal variants especially needed in case of loanwords (e.g. *goal*, *gol*; *email*, *e-mail*). One of the major novelties in NVDB is the processing and

---

<sup>61</sup> In qualche modo, dice la stessa cosa anche De Renzo quando in una nota afferma che “la metafora dei cerchi concentrici non rappresenta efficacemente il Vocabolario di Base [che] non si presenta sequenzialmente, come l'immagine dei cerchi concentrici sembra suggerire. Data la natura, l'acquisizione di parole *disponibili* necessarie per interagire con gli altri o il mondo, con situazioni e ambienti quotidiani e familiari le parole *disponibili* non giungono necessariamente *dopo* le parole fondamentali o di alto uso” (2005: 216). Com'è evidente, lo studioso qua si riferisce in particolare al vocabolario di alta disponibilità, ma in realtà si può affermare lo stesso per gli altri strati del lessico.

<sup>62</sup> Nella 2° edizione il numero sale a circa 270.000 lemmi (o circa 360.000 se si includono i sottolemmi).

inclusion of multiword expressions (idioms, fixed expressions, named entities) in the lemma list, both marked independently (lemmatised) and cross-referenced under main lemma entries (e.g. *al fine di* is a conjunctive idiom lemmatised autonomously and cross-referenced under the headword *fine*) (2012: 28-29).

Insomma, sembrerebbe che nel NVdB si terrà conto di tutte le questioni che erano rimaste irrisolte nella vecchia edizione.

Questa nuova edizione si baserà sullo spoglio di un corpus di ben 18.000.000 di occorrenze tratte da testi degli anni 2001-2011. Il corpus copre sia la lingua scritta sia la lingua parlata ed è organizzato in 6 sottocorpora tratti da: 1) quotidiani e periodici; 2) romanzi, racconti e poesie; 3) manuali, saggi e enciclopedie; 4) teatro, cinema, canzoni e spettacoli televisivi; 5) forum, newsgroup, blog, chat e social network; 6) lingua parlata. Ognuno di questi sottocorpora è costituito da 3.000.000 di occorrenze (Chiari e De Mauro, 2012: 29).

L'articolo da cui sono tratte queste informazioni, come si vede, ha già qualche anno e, al momento in cui è stato scritto, il lavoro sul NVdB era ancora in corso. Tuttavia già allora si poteva ipotizzare che la maggior parte dei cambiamenti più significativi riguardasse parole che dal vocabolario di alto uso e da quello comune sono andate a confluire nel vocabolario fondamentale. Nel NVdB probabilmente parole come *messaggio, sesso, attacco, televisione, giornalista, schermo, aereo* che avevano marca d'uso AU diventeranno FO. Ciò non stupisce, così come non stupisce che parole come *auto, foto, dollaro, star*, o *telefonino* o avverbi in *-mente* come *finalmente, ovviamente, veramente, naturalmente*, che avevano marca d'uso CO, o ancora parole come *euro, cellulare, manager, video* che avevano marca d'uso CO/TS al giorno d'oggi abbiano una tale frequenza da essere considerate fondamentali. Anche per qualcuna delle parole del vocabolario di alta disponibilità del vecchio VdB (come *computer*) è sicuramente cambiato qualcosa a livello di frequenza d'uso (Chiari e De Mauro, 2012: 33). È comunque evidente che i cambiamenti ipotizzati per il vocabolario fondamentale non saranno solo questi, cioè non ci saranno solo parole che da altre fasce d'uso passeranno al FO facendo semplicemente aumentare il numero di questa fascia, ma ci saranno anche molte parole che saranno espunte dal vocabolario fondamentale, così come si registreranno degli slittamenti e delle espunzioni nelle altre fasce d'uso, suggeriti e immaginiamo verificati per il NVdB anche da chi come Maurizio Trifone intitolava un

suo articolo del 2007 «*Carbonaio*» è una parola di alto uso?

A questo punto però è necessario spostare l'attenzione su un altro tipo di opere lessicografiche. Per la presente tesi, infatti, rivestono un ruolo di particolare importanza anche i cosiddetti 'dizionari dell'uso', o 'generali', perché sono quelli che con più probabilità saranno consultati dai non specialisti.<sup>63</sup>

A questo proposito, oltre al GRADIT, De Mauro ha curato altri due dizionari 'minori': uno è *Il dizionario della lingua italiana*, pubblicato nel 2000; l'altro è *Il dizionario di italiano compatto*, del 2004. Nella nota dell'editore del secondo dizionario, si spiega che si tratta in entrambi i casi di opere monovolume rivolte "al più vasto pubblico e al mondo della scuola" (p. V). Il primo dizionario è stato ricavato dal GRADIT, e consta di circa 160.000 voci. Il secondo è il diretto derivato del primo (quindi indirettamente dal GRADIT), ma "se ne differenzia [...] per una sensibile "riduzione della scala" nella rappresentazione del lessico della lingua italiana, che [...] passa qui a 65.000 circa". A parte la differenza quantitativa col GRADIT, in linea di massima i due lavori si possono considerare dei diretti derivati<sup>64</sup> dell'opera maggiore riflettendone la struttura per cui per ogni lemma presente si danno lo stesso tipo di informazioni. Va però specificato che mentre il compatto è uscito solo in formato cartaceo, l'opera monovolume maggiore è stata pubblicata con un agevole CD-Rom<sup>65</sup> che solo per la normale consultazione di un lemma permette di visualizzarne la

---

<sup>63</sup> Della Valle descrive i dizionari dell'uso come "i dizionari per antonomasia [...] quelli che registrano la lingua contemporanea in una dimensione sincronica, cioè nel funzionamento e nei caratteri attuali, ma prendendo in considerazione anche voci del passato, arcaiche o antiche, varietà regionali, voci letterarie. [...] Non solo: nella lingua comune sono frequenti gli usi scherzosi o marcati di parole o varianti desuete [...], e bisogna anche tener conto della possibilità che un termine raro abbia una nuova diffusione e popolarità [...] I dizionari dell'uso [...] possono presentare un certo margine di differenza gli uni dagli altri, a seconda del criterio di scelta iniziale, che può privilegiare o respingere determinati settori di lingua, con variazioni individuali rispetto all'accoglimento delle citazioni letterarie, dei neologismi, della fraseologia più o meno abbondante, della terminologia scientifica" (2005: 57-58).

<sup>64</sup> Si scrive in linea di massima perché si è avuto modo di constatare che per alcuni lemmi presenti sia nel GRADIT che nelle due opere minori, non si trova sempre la stessa quantità di accezioni. Questo è abbastanza normale se ad averne un numero maggiore è il GRADIT e il dizionario monovolume ne ha a sua volta uno maggiore rispetto al compatto, ma non sempre è così. Durante l'analisi infatti si è rilevato che mentre la parola *visitare* nell'accezione "4. TS inform., collegarsi a, aprire un sito Internet" è presente nel dizionario compatto, questa stessa accezione manca nel dizionario monovolume maggiore. Si potrebbe attribuire la cosa al fatto che quest'ultimo precede di quattro anni la pubblicazione del compatto, ma poi verificando nella 2° edizione del GRADIT che risale al 2007, la stessa accezione è assente.

<sup>65</sup> Si trova che il programma di interrogazione del CD-Rom di quest'opera sia anche più fruibile o forse solo più semplice di quello della chiavetta USB con cui è stata pubblicata l'ultima edizione del GRADIT (2007<sup>2</sup>). In ogni caso, sia per il CD-Rom sia per la chiavetta, ci sono problemi con sistemi operativi diversi da Windows.

definizione, i sinonimi e contrari, le varianti, l'etimologia, la grammatica e le polirematiche, così come i quadri flessionali completi. Vi è anche la possibilità di svolgere ricerche in modalità avanzata, un menù con giochi linguistici e in generale diverse funzioni interattive.<sup>66</sup>

Un'altra opera che contribuisce alla svolta lessicografica alla quale si è fatto riferimento è sicuramente la pubblicazione nel 1997 della prima edizione del *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (in sigla DISC), meglio noto come Sabatini-Coletti<sup>67</sup> perché poi quest'acronimo scompare nelle edizioni successive. Quest'opera, e le sue edizioni successive, è costituita da una versione cartacea accompagnata da CD-ROM.<sup>68</sup> La novità però non sta ovviamente in questo (anche se in quegli anni la cosa non era poi così frequente), ma nel fatto che il CD del DISC non rappresenta un *optional* all'interno del quale si è semplicemente riversato il contenuto del dizionario cartaceo. Il supporto informatico del DISC, infatti, contiene un programma di interrogazione molto utile perché non solo consente la consultazione di tutti i lemmi presenti nella versione cartacea, ma soprattutto permette di estrarre liste di verbi per ognuno dei quali vengono esplicitate le valenze,<sup>69</sup> ovvero quegli "elementi necessariamente richiesti dal verbo/predicato perché possa svolgere la sua funzione logico-sintattica" (Lo Duca, 2007: 180). Il dizionario di Sabatini e Coletti, attraverso questa scelta relativa alle voci verbali, si discosta dunque dalla lessicografia monolingue e bilingue italiana perché normalmente la valenza "veniva veicolata attraverso la sinergia di due tipi di informazione: a) l'indicazione *transitivo, intransitivo, transitivo pronominale* [ecc.]; indicazioni poste di solito nelle immediate vicinanze del lemma e abbreviate; b) gli

---

<sup>66</sup> Va segnalato che per diversi anni su Internet era possibile utilizzare la versione online di questo dizionario ma poi il sito è stato chiuso. Da qualche mese invece si può consultare l'opera sul sito di *Internazionale* diretto da Giovanni De Mauro (si veda: <http://dizionario.internazionale.it/>).

<sup>67</sup> Già da diversi anni il Sabatini-Coletti è consultabile online nella pagina del *Corriere della Sera*.

<sup>68</sup> Maria G. Lo Duca, in una nota di un suo contributo, osserva che "l'originario DISC, scomparso [già dalla] seconda edizione, oltre che essere acronimo del titolo, richiama abilmente il dischetto CD che accompagnava l'opera e sul quale era riportato per intero tutto il corpus del dizionario. Tale dischetto, che oggi accompagna molti dizionari, consentendo ricerche inaccessibili alla versione cartacea, costituiva all'epoca una novità nella lessicografia italiana" (2007: 177).

<sup>69</sup> Il modello teorico di riferimento è infatti il 'modello valenziale' proposto da Lucien Tesnière nel 1959, per il quale il verbo è l'elemento centrale nella costruzione della frase (si veda Tesnière L. [1959], *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck; trad.it.: [2001], *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier). Tale modello era stato adottato da Francesco Sabatini che lo aveva già proposto da tempo nelle sue grammatiche italiane per la scuola media inferiore e superiore (si veda: Sabatini F. [1984], *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher).

esempi distribuiti nelle varie sezioni della glossa” (Carmello e Marellò, 2007: 165). La scelta operata da Sabatini e Coletti e dal suo gruppo di lavoro, seppure con i miglioramenti apportati nelle edizioni successive, è poi rimasta sempre alla base dell’opera. Nell’edizione del 2008 si dichiara la presenza di 154.000 lemmi e accezioni, 39.200 locuzioni e 1.350 polirematiche. Va aggiunto che anche in questo dizionario si contrassegnano (con un fondino sotto il lemma il cui colore varia a seconda dell’edizione) le parole di ‘alta disponibilità’, cioè circa 10.000 vocaboli presumibilmente conosciuti e compresi da un parlante di cultura media.<sup>70</sup>

Un’altra opera monovolume è il *Treccani 2014* (2013)<sup>71</sup> nel quale si dichiara la presenza di 150.000 lemmi di primo e secondo livello e di centinaia di combinazioni di parole, proverbi, locuzioni e neologismi oltre che un ampio corpus di citazioni di autori classici e moderni. Inoltre, tutti i lemmi con più alta frequenza d’uso sono resi riconoscibili tramite evidenziazione.<sup>72</sup>

Vi sono poi i ‘classici’ come lo *Zingarelli 2015* (2014),<sup>73</sup> a cura di Mario Cannella e Beata Lazzarini, e il *Devoto-Oli 2015* (2014) curato da Luca Serianni e Maurizio Trifone. Per il primo si dichiarano oltre 144.000 voci e oltre 380.000 significati, 11.600 citazioni letterarie, l’indicazione di oltre 1.700 reggenze. Inoltre sono presenti 44.600 locuzioni e frasi idiomatiche, oltre 5.500 parole dell’italiano fondamentale e circa 500 nuove parole e altrettanti nuovi significati. Per il *Devoto-Oli 2015* si dichiarano oltre 100.000 voci e oltre 200.000 definizioni e si precisa che le reggenze di verbi e aggettivi sono indicate sistematicamente. Il lessico di base è chiaramente segnalato<sup>74</sup> e sono presenti 35.000 locuzioni e modi di dire anche questi ben evidenziati. La versione digitale offre anche 500 neologismi e nuovi significati tratti dal linguaggio di attualità e politica.

Un altro settore della lessicografia che ha dimostrato grande vivacità negli ultimi tempi è quello dei dizionari dei sinonimi (Della Valle, 2007: 27). Tuttavia, non ci si

---

<sup>70</sup> Facendo ricorso al termine ‘disponibilità’ è evidente che gli autori non hanno proceduto alla selezione di questi vocaboli in base alla mera frequenza d’uso. I 10.000 lemmi contrassegnati in questo modo sono infatti stati scelti a partire dal LIF e dal LIP, procedendo poi a valutazioni personali (Bisconti, 2012: 17-18).

<sup>71</sup> Delle opere monovolume *Treccani* si è occupato anche Raffaele Simone (2003).

<sup>72</sup> Per questo dizionario sono disponibili delle applicazioni per iOS e Android.

<sup>73</sup> L’opera è accompagnata da DVD-Rom, e sono disponibili dei programmi sia per Windows sia per Mac OS X per consultare offline il dizionario, e una versione online.

<sup>74</sup> In Bisconti (2012: 18) si legge che si tratta di circa 10.000 parole.

soffermerà su questi perché si ritiene che la vera novità lessicografica degli ultimi anni sia rappresentata dai dizionari sulle collocazioni.

La prima pubblicazione di questo tipo risale al 2009 e si tratta del *Dizionario delle Combinazioni Lessicali* (DCL) di Francesco Urzì. Nella pagina web dell'opera si legge che il DCL “non è altro che un dizionario delle collocazioni della lingua italiana [...] strumento indispensabile per tutti coloro che vogliono scrivere correttamente e con proprietà di linguaggio [perché] ti suggerisce le corrette associazioni di parole” e perché “permette, partendo da un sostantivo, da un verbo o un aggettivo (la “base”), di reperire rispettivamente il verbo adatto, l'aggettivo adatto o l'avverbio più appropriato” cioè “la parola che con la base forma una combinazione frequente o consolidata dall'uso. [...] La Base è la parte del discorso a partire dalla quale viene avviato il processo di generazione del sintagma che costituisce la Combinazione Lessicale”. L'autore tiene a precisare che “il DCL non è una trattazione teorica del fenomeno delle combinazioni ristrette, ma prende in esame tutte le Combinazioni Lessicali per le quali, data per nota la base (Nome, Verbo o Aggettivo), la modalità di ricerca orizzontale (sintagmatica) della parola da abbinare risulta più rapida ed efficiente di qualunque altra modalità di ricerca (ricerca per sinonimi, mediante i dizionari tradizionali o altro)”.<sup>75</sup> L'autore nota anche che la conoscenza di questi tipi di combinazione, è un indice abbastanza affidabile della competenza linguistica di uno studente L2 mentre per un parlante

---

<sup>75</sup> L'autore spiega anche il perché: “a) La ricerca di un sinonimo richiede una parola semanticamente vicina su cui basare la ricerca del termine voluto. Non è però detto che il parlante (o lo scrivente) dispongano di un vocabolo di significato abbastanza prossimo dal quale “lanciare” la ricerca sinonimica. Nell'esempio precedente (trovare un verbo dell'intensità voluta combinabile con *angoscia*), non viene in mente niente di meglio che *causare*. I sinonimi “procurare” o “arrecare” non servono a dare al verbo l'intensità desiderata. Oltretutto, una delle proprietà di quella particolare categoria di CL [Combinazioni Lessicali] che si suole definire *collocazioni* [...] è che uno dei costituenti assume in quella particolare combinazione un significato figurato, per cui i sinonimi reperibili (imbottire, farcire...) risultano inservibili allo scopo. b) Immaginiamo che si voglia esprimere il concetto che una norma è divenuta “desueta” e si voglia, per ragioni sintattiche o per evitare cacofonie, costruire il periodo usando la parola “desuetudine”. Ecco dunque che l'unica via per giungere al verbo cercato rimane quella sintagmatica e sotto *desuetudine* troviamo appunto *cadere* (la norma è *caduta in desuetudine*). Anche in questo caso il significato figurato assunto da “cadere” in questa particolare combinazione (venire a trovarsi in una data situazione, solitamente negativa) rende praticamente impossibile la ricerca di un sinonimo: né “passare” (\*passare in desuetudine) né “entrare” (\*entrare in desuetudine) possono costituire validi punti di partenza per questa ricerca. c) La frequente esigenza di sostituire i troppo generici verbi “fare”, “avere” o “essere” con un verbo più proprio - come in: *il ginnasta [ha fatto > ha eseguito] un esercizio difficilissimo* oppure *il ragazzo [aveva > nutriva] grandi aspettative* o ancora *il nuovo lavoro [è stato > ha segnato] per lui una grande svolta* - non può essere soddisfatta in modo efficiente dalla ricerca per sinonimi visto che negli esempi riportati un rapporto di sinonimia esiste solo tra *fare* ed *eseguire*, ma non certamente fra *nutrire* e *avere* o fra *segnare* ed *essere*”.

nativo, per quanto risulti più semplice la scelta corretta delle parole da “collocare”, tale tipo di competenza varia a seconda del livello di cultura e di istruzione. L’opera quindi può essere un utile strumento sia per i primi tipi di utente sia per gli altri. Nell’opera si riportano combinazioni ristrette, ma anche combinazioni più libere che però riguardano contesti situazionali abbastanza tipici (del tipo *smarrire le chiavi*), nonché un certo numero di espressioni idiomatiche. In totale, questo dizionario contiene 6.700 lemmi ordinati alfabeticamente e oltre 110.000 combinazioni di parole. La scelta dei lemmi non è stata guidata dalla frequenza d’uso o dalla loro ‘disponibilità’, quindi le parole scelte non corrispondono necessariamente a quelle appartenenti al VdB, ma è stata determinata dalla coesione tra il lemma e l’unità lessicale con esso combinabile. Per esempio, data la base ‘oblio’, che nel GRADIT appartiene al vocabolario comune, si possono dare espressioni come *cadere nell’oblio*, lì dove ‘cadere’, pure se in un’accezione figurata, risulta appartenere al vocabolario fondamentale.

Per capire com’è organizzata l’opera, di seguito si riportano alcuni dei lemmi copiati da un estratto scaricabile dalla pagina web dell’opera:

### **OCCUPARE**

occupare **abusivamente** un’area

### **OCCUPARSI**

me ne occuperò **personalmente** | movimenti costituiti da persone anziane che intendono occuparsi **attivamente** e in prima persona della politica della terza età

### **OCCUPAZIONE**

V<sub>1</sub> (*attività*) **attendere, dedicarsi** alle proprie occupazioni

(*lavoro*) **promuovere, rilanciare; incrementare; mantenere, difendere** l’occupazione | favorire l’insediamento di imprese che **garantiscono** occupazione e alti salari

(*o. di un’area*) l’autorizzazione deve essere ritirata prima di **procedere** all’occupazione del suolo pubblico richiesto

A (*attività*) dedicarsi all’occupazione **preferita**

(*lavoro*) giovani in cerca di **prima** occupazione | l’obiettivo utopistico della **piena** occupazione | la proposta di candidatura dovrà indicare curriculum professionale ed occupazione **abituale**

(*o. di un’area*) || (dir.) occupazione **abusiva** di suolo pubblico

(*invasione*) || occupazione **straniera**; occupazione **militare**; occupazione **pacifica**

N (*lavoro*) **bacini** di occupazione | mantenere gli attuali **livelli** di occupazione

Nel 2012, vengono pubblicati altri due dizionari di questa tipologia: il *Dizionario delle collocazioni* di Paola Tiberii e il *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano* curato da Vincenzo Lo Cascio.<sup>76</sup>

Per l'opera di Tiberii, come si legge nel sito della casa editrice Zanichelli che l'ha pubblicata, è già disponibile una nuova edizione. Nella presentazione dell'opera l'autrice scrive che questo dizionario “considera le parole non in base al loro significato ma per la loro capacità associativa e si concentra esclusivamente sulle combinazioni dei termini” (2012: 3). Anche in questo caso si sottolinea che “una elevata competenza linguistica è caratterizzata [...] non solo da conoscenze grammaticali e sintattiche, ma soprattutto dalla capacità di utilizzare le combinazioni lessicali proprie della lingua” e che “una ridotta abilità nell'uso delle collocazioni produce un linguaggio povero, incompleto e poco articolato che, a sua volta, comprometterà la comunicazione molto più significativamente di quanto non faccia un'espressione che presenti carenze sintattiche” (2012: 3). L'opera, potendo essere utilizzata “fin dalla scuola primaria stimolando gli alunni alla ricerca dei termini più appropriati e favorendo un progressivo arricchimento del linguaggio” (2012: 4) è rivolta sia ai madrelingua italiani, sia ai non madrelingua perché “in quanto strutture caratteristiche della lingua determinate e consolidate dall'uso più che da regole, le collocazioni rappresentano [per loro] un vero e proprio campo minato” (2012: 3) per cui hanno bisogno di uno strumento specifico che li aiuti ad apprenderle e utilizzarle correttamente.

Il lemmario di quest'opera consta di 6.000 termini appartenenti a tre categorie grammaticali, vale a dire nomi, aggettivi e verbi, corrispondenti quindi alle ‘basi’ di Urzì. Si specifica che pur fornendo quasi 200.000 combinazioni, il dizionario non fornisce ovviamente tutte le combinazioni possibili dell'italiano e si è scelto di escludere “sia collocazioni rare o estremamente specifiche, sia quelle troppo comuni e generali” (2012: 4). Questo significa che “aggettivi come *bello, brutto, buono, vecchio*, o i verbi *essere* e *avere*, che possono essere combinati con la maggior parte dei sostantivi, non sono indicati se non nei casi in cui formano una collocazione forte, come *buon appetito, essere in cammino, avere buongusto*” (2012: 4). Inoltre, non sono fornite

---

<sup>76</sup> Si segnala che insieme al GRADIT (2007<sup>2</sup>), questi due dizionari sono state le opere maggiormente consultate per le analisi di cui si dà conto nel terzo e quarto capitolo.

informazioni di tipo grammaticale o sintattico (si specifica però se sono nomi, aggettivi o verbi). Le voci sono ordinate anche in questo caso alfabeticamente e in caso di omografi si distinguono con un numero in esponente alla fine del lemma. Se invece uno stesso lemma ha diverse accezioni queste sono contraddistinte da un numero progressivo e una breve spiegazione che ne circoscrive l'ambito semantico.

Per i nomi si danno le collocazioni con aggettivi, verbi e costruzioni. Di seguito si è scelto di riportare l'esempio di un nome che include questi tre tipi di combinazioni, anche se ovviamente non sempre è così:

**abbraccio nm**

AGGETTIVI accogliente, affettuoso, amichevole, amorevole, ampio, appassionato, asfissiante, avvolgente, avviluppante, caldo, caloroso, cameratesco, commosso, disperato, dolce, entusiastico, forte, forzato, fraterno, frettoloso, ideale, intenso, lungo, materno, mortale, opprimente, plateale, protettivo, reciproco, rigido, rude, silenzioso, simbolico, sincero, soffocante, solidale, spontaneo, storico, stritolante, tenero, timido, vigoroso, virile, violento, virtuale

- grande, ultimo abbraccio
- abbraccio finale

VERBO + COMPLEMENTO accogliere con/in, avvinghiare in, avvolgere in, cercare, dare, darsi, divincolarsi da, liberare da, liberarsi da, proteggere con, respingere, ricambiare, scambiarsi, sciogliersi da, serrare in, soffocare in, sottrarre a, sottrarsi a, strappare a, stringere in, stringersi in, stritolare in, unirsi in

SOGGETTO + VERBO avvolge, unisce

COSTRUZIONI baci e abbracci

Come si vede, per gli aggettivi si distingue tra quelli che si possono collocare indifferentemente prima o dopo il nome, quelli che di norma precedono il nome e quelli che invece lo seguono. La categoria VERBO + COMPLEMENTO indica quei “verbi che si collocano con il nome come complemento” (2012: 6) mentre SOGGETTO + VERBO indica “verbi che si collocano con il nome come soggetto e sono coniugati in accordo col lemma” (2012: 6). La categoria COSTRUZIONI include locuzioni e usi fraseologici.

Per gli aggettivi sono indicate le collocazioni con avverbi e locuzioni avverbiali, verbi e in alcuni casi altri aggettivi. Anche in questo caso si fa l'esempio di un aggettivo per il quale sono riportate tutte le opzioni:

**ambizioso** agg

1 di persona

AVVERBI estremamente, ferocemente, fortemente, giustamente, legittimamente, oltremodo, particolarmente, profondamente, scarsamente, sfrenatamente, smisuratamente, smodatamente

VERBO + AGGETTIVO apparire, rivelarsi

2 di cosa

AGGETTIVI altamente, decisamente, estremamente, fortemente, particolarmente

VERBO + AGGETTIVO apparire, rivelarsi

Infine, per i verbi si indicano le collocazioni con avverbi e locuzioni avverbiali, aggettivi e altri verbi, come nel seguente caso:

**morire** v

AVVERBI accidentalmente, anzitempo, atrocemente, di fame/malattia/sete/stenti ecc., dignitosamente, di morte violenta, di vecchiaia, eroicamente, improvvisamente, in battaglia, in miseria, lentamente, misteriosamente, prematuramente, rapidamente, serenamente, sul colpo, tragicamente, violentemente

VERBO + AGGETTIVO affogato, ammazzato, assiderato, dissanguato, giovane, soffocato, suicida

VERBO + VERBO lasciarsi

In pochi casi, pur non essendo specificato nella guida alla consultazione del dizionario, sia per gli aggettivi che per i verbi si danno anche delle costruzioni:

**famoso** agg

AVVERBI decisamente, estremamente, giustamente, immeritadamente, meritadamente, notoriamente, particolarmente, straordinariamente, tristemente, universalmente

VERBO + AGGETTIVO diventare, rendere, voler diventare, voler essere

COSTRUZIONI ricco e famoso

**bastare** v

AVVERBI appena, largamente, mediamente, normalmente, raramente, tranquillamente

COSTRUZIONI quanto basta

Va segnalato che l'opera è corredata di DVD-Rom attraverso il quale è possibile consultare in modo veloce il testo completo del dizionario e che permette di effettuare una ricerca utilizzando diverse modalità.

Un'altra opera lessicografica di questa tipologia è come si è detto il

*Dizionario combinatorio italiano* curato da Vincenzo Lo Cascio di cui esiste una versione compatta, pubblicata nel 2012, e una versione più estesa, pubblicata invece nel 2013. La prima contiene circa 3.000 lemmi e 90.000 combinazioni lessicali molto spesso accompagnate da esempi per chiarirne l'uso, mentre la seconda fornisce circa 6.500 entrate per un totale di 220.000 combinazioni e più di 12.000 esempi.

Anche quest'opera è pensata sia per parlanti stranieri sia per parlanti nativi perché fornisce le giuste combinazioni della lingua italiana.

Differenziandosi dall'opera di Urzì “per questo dizionario sono state scelte parole che hanno un'alta frequenza nella lingua italiana e che soprattutto dominano una grande rete di combinazioni lessicali” (2012: xvii; 2013: xiv).

Come le due opere descritte sopra, anche nei dizionari di Lo Cascio le entrate lessicali corrispondono a verbi, aggettivi e nomi, anche se si sottolinea una presenza maggiore di questi ultimi perché “formano una famiglia lessicale ricca e omogenea” ma al contempo “il numero di combinazioni nei sostantivi è limitato, mentre per un verbo o un aggettivo esse sono moltissime per cui è difficile darne un quadro esauriente e completo” (2012: xvii; 2013: xv). A differenza delle altre opere però, nei dizionari di Lo Cascio vengono riconosciute più categorie di combinazione che variano a seconda della natura grammaticale della voce. Queste categorie sono in tutto otto: aggettivi, avverbi, locuzioni, nomi, preposizioni, quantificatori, verbi, espressioni e “possono precedere l'entrata lessicale che funge da base o seguirla” (2012: xix; 2013: xvii).<sup>77</sup> Le entrate sono date anche qui in ordine alfabetico e per ognuna di esse, inoltre, si fornisce la pronuncia, la divisione in sillabe, e diverse indicazioni di tipo grammaticale. Inoltre, per garantire la pertinenza degli accoppiamenti “ogni lemma è diviso in varie semantiche [per ognuna delle quali] vengono elencate le combinazioni lessicali [...]”. Per ogni semantica, tra parentesi e in corsivo, si specifica inoltre il campo disciplinare di appartenenza come *med.* (medico) o *econ.* (economico). Può essere inoltre presente la specificazione dell'uso come *fig.* (figurato) o del registro come *volg.* (volgare) o *fam.* (familiare).

Di seguito si riporta qualche esempio<sup>78</sup> tratto dall'opera maggiore:

---

<sup>77</sup> Per risparmiare spazio la base non viene ripetuta ma sostituita da una tilde.

<sup>78</sup> Si precisa che il contenuto di tutti gli esempi riportati per ogni dizionario è identico alle fonti, ma la grafica non è esattamente la stessa.

**abbagliante**<sup>1</sup> [ab-ba-gliàn-te] *agg.* *abbagliare -i -e -i*  
che abbaglia

NOME ~ (*fig.*) **bellezza** ~ [una bellezza che affascina]; **colori** abbaglianti; (*auto.*)  
**fanali** abbaglianti; (*auto.*) **fari** abbaglianti [proiettori che emettono un fascio di  
luce in profondità]; (*auto.*) **lampade** abbaglianti; (*auto.*) **luci** abbaglianti;  
**riflesso** ~; (*fig.*) **sorriso** ~ [sorriso luminoso, che affascina]; **splendore** ~

**abbagliante**<sup>2</sup> [ab-ba-gliàn-te] *nome m. s. -i*

(*auto.*) nelle auto, proiettore che emette un fascio di luce; luci di profondità negli  
autoveicoli

~ AGG. abbaglianti **accesi**; abbaglianti **fissi**; abbaglianti **spenti**

NOME ~ accensione degli abbaglianti

VERBO ~ **accendere/azionare** gli abbaglianti; **lampeggiare** con gli abbaglianti;  
**spegnerne** gli abbaglianti; **usare** gli abbaglianti

**abbraccio** [ab-bràc-cio] *nome m. s. abbracci*

atto, effetto dell'abbracciare, del prendere q.no/q.sa tra le braccia

AGG. ~ **caldo** ~; **un caro** ~ [un caro saluto, alla fine di una lettera]; **un forte** ~  
[formula di saluto in chiusura di una lettera]; **lungo e forte** ~; **tenero** ~;  
**un ultimo** ~

~ AGG. ~ **accademico** [quello che il preside dà allo studente meritevole dopo la  
laurea]; ~ **affettuoso** [nella chiusa delle lettere]; ~ **caloroso**; ~ **commosso**; ~  
**convulso** [abbraccio forte, violento, intenso]; ~ **cordiale**; ~ **fraterno**; (*fig.*) ~  
**mortale** [coinvolgimento in q.sa che è fonte di malessere, legame distruttivo]; ~  
**sentito** [abbraccio che non denota ipocrisia]; ~ **sincero**; ~ **soffocante** [abbraccio  
troppo stretto]

NOME ~ **dolcezza di un** ~

VERBO ~ **abbandonarsi in un** ~; **avvincere in un** ~ [abbracciare stretto q.no] >  
*rimasero avvinti in un silenzioso abbraccio/la mamma avvinse il piccolo in un  
tenero abbraccio*; **dare un** ~; **ricevere un** ~; **scambiarsi un** ~ [abbracciarsi];  
**sciogliersi dall'** ~ [liberarsi da un abbraccio]; **stringere in un** ~

◇ **ti mando un abbraccio** [alla fine, o in conclusione di una lettera]<sup>79</sup>

**approfondire** [ap-pro-fon-dì-re] *verbo tr. av*

1. esaminare in maniera più profonda un argomento

~ AVV. ~ **accuratamente**; ~ **attentamente**; ~ **esaurientemente**; ~

**maggiormente**; ~ **meglio**; ~ **minuziosamente**; ~ **scientificamente**;

~ **seriamente**; ~ **successivamente**; ~ **sufficientemente**; ~ **ulteriormente**

~ LOC. ~ **a sufficienza**; ~ **con attenzione**; ~ **con intelligenza**; ~ **con rigore**; ~ **con  
serietà**; ~ **fin nei dettagli**; ~ **fino in fondo**; ~ un argomento **in tutte le sue  
sfaccettature** [in tutti i modi possibili]

~ NOME ~ un **argomento**; ~ un **aspetto**; ~ la **bibbia**; ~ un **concetto**; ~ un

**discorso** > *sarei interessato ad approfondire il discorso sulla libertà della  
donna, vorrei parlarne al convegno*; ~ un **indagine**; ~ un **ipotesi**; ~ un  
**problema**; ~ **una questione**; ~ **una ricerca** [intensificare una ricerca]; ~ una  
**tecnica**; ~ un **tema** > *sarebbe opportuno approfondire il tema del nuovo  
razzismo chiamando degli esperti*; ~ una **tematica**

2. rendere più profondo, migliorare la conoscenza di q.sa,  
un'amicizia ecc.

---

<sup>79</sup> Il piccolo rombo sta ad indicare la categoria delle espressioni.

~ NOME ~ un'amicizia; ~ la **conoscenza** delle lingue; ~ la **distanza** [aumentare la distanza]; ~ un **rapporto**; ~ una **relazione**

Dei dizionari di Lo Cascio, oltre alla versione cartacea non esiste un CD o DVD anche se è possibile acquistare il volume anche in formato PDF.

Finora si è parlato dei dizionari monolingue italiani. Non ci si addentrerà in un'altra panoramica sui dizionari bilingui perché nel mercato attuale sono davvero troppi anche solo per essere enumerati, figurarsi per essere descritti più o meno nel dettaglio. Anche se si privilegiassero i dizionari bilingui solo di italiano e delle lingue moderne occidentali come l'inglese, il francese, il tedesco o lo spagnolo, la lista sarebbe comunque molto lunga.<sup>80</sup>

È evidente però che in un lavoro in cui ci si occupa dell'italiano lingua seconda deve tenere conto anche degli strumenti lessicografici adeguati per questa categoria di utenti. A parte i dizionari bilingui, infatti, esiste un'altra categoria di dizionari adatti a questi apprendenti. Si tratta dei cosiddetti 'dizionari pedagogici' o 'dizionari per apprendenti' o ancora 'learner's dictionaries'. In Marelli (1989a: 238) questo tipo di dizionari è descritto nel modo seguente:

è un dizionario monolingue o bilingue specificatamente pensato per un pubblico di utenti che devono imparare una lingua, solitamente una L2. Fra le caratteristiche che lo distinguono dai dizionari 'normali' (che non si possono definire 'non pedagogici', ma semplicemente *meno pedagogici*) vi sono: un lemmario scelto in base alle esigenze dell'utente; un maggior numero di rimandi dalle forme irregolari alle regolari; un uso minore di abbreviazioni; un ricorso ad esempi particolarmente chiari, accompagnati da schemi di costruzione sintattica (verb patterns); un uso di un lessico ristretto, o comunque controllato, nelle definizioni. I dizionari pedagogici bilingui, per ora in fieri, dovrebbero accentuare le precedenti caratteristiche in chiave contrastiva, cioè dare, oltre ai traducenti, quelle informazioni che sono particolarmente necessarie all'utente in quanto parlante nativo di una lingua ben definita.

Non si può essere che d'accordo sul fatto che qualunque dizionario abbia anche una funzione pedagogica. Tuttavia, questa funzione deve essere adattata al tipo di utenza. Se si parla di parlanti nativi con un certo grado di istruzione, i dizionari monolingue di cui si è discusso sopra allora saranno adatti. Se si parla di apprendenti stranieri allora forse sono necessari altri strumenti ma "attualmente non esistono ancora dizionari pedagogici dell'italiano pensati specificatamente per un pubblico straniero" (Corda e Marelli, 2004:

---

<sup>80</sup> È ormai un po' datato ma sui dizionari bilingui si veda per esempio il lavoro di Marelli (1989a).

88) e questa assenza è confermata da Elmar Schafroth che in un suo articolo del 2011 si domanda come mai non è stato ancora approntato uno strumento di questo tipo, suggerendo le caratteristiche che dovrebbe avere un *learner's dictionary* italiano.

In realtà nel panorama lessicografico italiano non mancano dei dizionari pedagogici perché, per esempio, prima della pubblicazione del GRADIT (1999), De Mauro aveva curato “specifici dizionari destinati all’apprendimento” (Ferreri, 2005b: 58). Uno di questi è il *DIB. Dizionario di base della lingua italiana* (1996) curato insieme a Gian Giuseppe Moroni e destinato a ragazzi dagli 8 agli 11 anni. Quest’opera contiene le circa 7.000 parole del VdB e altre 8000 parole che risultano indispensabili per la comprensione dell’informazione giornalistica, di testi letterari, di manuali di istruzioni, ecc. con tante immagini e informazioni complete e in forma leggibile. Risalgono invece al 1997 le pubblicazioni del *DAIC. Dizionario avanzato dell’italiano corrente*, e di *Prime parole. Dizionario illustrato di base della lingua italiana*, curato insieme a Elio D’Aniello e Gisella Moroni. Sempre di stampo pedagogico sono *Il Primo Zanichelli* e il *Piccoli*, cioè il *Dizionario Illustrato della Lingua Italiana* pubblicato dalla casa editrice Piccoli, e diversi altri.

Tuttavia, come spiegano Corda e Marellò (2004: 92)

l’impostazione e lo scopo di questi dizionari non li rende immediatamente adatti a un pubblico straniero. Sarà l’insegnante che di volta in volta dovrà valutare se questi strumenti si possono adeguatamente impiegare nell’insegnamento dell’italiano come LS. In particolare l’insegnante deve prestare attenzione al linguaggio usato nelle definizioni: a volte è troppo complesso per gli stranieri.

Malgrado l’assenza di questo tipo particolare di dizionari per stranieri, in generale si può dire che attualmente nel panorama lessicografico italiano non manchino strumenti lessicografici di grande qualità e varietà. Ciò che manca forse è una didattica volta esplicitamente all’uso dei dizionari, fatto questo che molti studiosi lamentano e che pure rimane un aspetto molto trascurato.

### 1.7.2 L’ESTENSIONE DEL LESSICO DEL PARLANTE NATIVO E DELL’APPRENDENTE L2

Come osserva Ferreri (2005b: 27), la quantificazione del vocabolario di un

parlante dipende da “due modi diversi di intendere ‘parola’, come unità singola o come insieme di parole”. L’autrice ci dice questo perché spesso negli studi inglesi sull’ampiezza del vocabolario si utilizza come punto di riferimento la *word family* che

comprende la parola base e le parole derivate dalla base attraverso meccanismi di derivazione trasparenti. L’espressione *word family* rinvia, dunque, ad un insieme di parole legate fra loro da relazioni morfologiche di inequivoca interpretazione (2005b: 26).

Per la lingua italiana però utilizzare come punto di riferimento questi insiemi di parole è un po’ più complicato perché “non sempre si conviene sulla forma astratta ipotizzata come base di derivazione” per cui si può adottare sia “una forma astratta costituita dalla radice lessicale e dalla vocale tematica, come ad esempio *canta*”, sia “una delle sue forme attualizzate, come ad es. l’infinito *cantare*, adattando di conseguenza le regole per la generazione delle parole” (Ferreri, 2005b: 26). Inoltre, c’è da considerare che nella nostra lingua c’è una ricchissima morfologia flessiva perciò considerando le parole base, quelle flesse e i derivati sotto la stessa entrata diventa quasi impossibile stabilire il numero di parole che un individuo conosce effettivamente. Prendendo ad esempio il verbo *giocare*, questo “può contare da solo come un elemento o, se lo si considera come esponente dell’intera famiglia lessicale, può rappresentare un insieme difficilmente quantificabile o determinabile solo in via approssimativa” (2005b: 26). Per questo motivo

[m]olti studi italiani sull’estensione del vocabolario medio propendono per la misurazione di parole e non di famiglie di parole. Così facendo, i ricercatori riescono a rapportarsi alle entrate di un dizionario italiano di medie dimensioni e a valutare l’estensione delle conoscenze individuali misurandola rispetto al lessico rappresentato dallo strumento lessicografico. Si raggiungono con questa strategia due scopi distinti, la quantificazione del vocabolario individuale medio e lo scarto di questo rispetto alla rappresentazione dizionaristica del lessico italiano e della sua stratificazione (Ferreri, 2005b: 31).

Come osserva la studiosa, mentre si hanno a disposizione “dati sulle acquisizioni lessicali della primissima infanzia e in età prescolare [che] si fondano su documentate osservazioni scientifiche” condotte soprattutto in area psicologica, sono invece poche le ricerche riguardanti i livelli di istruzione superiore o persone di età più avanzata sia per

l'italiano sia per altre lingue (Ferreri, 2005a: 185).<sup>81</sup> In particolare, in Italia non esistono indagini campionarie sistematiche riguardanti l'estensione del vocabolario italiano della popolazione scolastica (Ferreri, 2005b: 31).

Si danno però dei riferimenti numerici in alcuni lavori di area psicologica. Tra questi, vi è il lavoro di Oliverio (2001) per il quale il vocabolario di un quindicenne oscillerebbe tra le 10.000 e le 30.000 parole. In Caselli e Volterra (1999: 99) invece si stima che “[a]lla fine delle scuole superiori [...] un ragazzo possieda un vocabolario di circa 40.000 parole. Se poi si contano anche i nomi propri e le espressioni idiomatiche, questo valore risulta circa raddoppiato”. Tuttavia, Ferreri (2005b: 31-32) nota che questi lavori “non permettono di risalire alle fonti per controllarne metodologia e congruità” perciò “[p]er avere cifre controllabili bisogna affidarsi a lavori parziali che offrano garanzie nella metodica dell'accertamento” e che, pur fornendo dati riguardanti singole realtà e non l'intera popolazione, permettono comunque di capire quale sia “l'effettiva estensione delle conoscenze lessicali a diversi livelli di età ed istruzione”.

L'autrice quindi cita il lavoro di Tomassi (2003) la cui rilevazione si è basata su liste di vocaboli per le quali è stato adoperato il dizionario monovolume maggiore di De Mauro (2000). Da questa indagine è emerso che, mediamente, l'estensione del lessico di studenti tredicenni con otto anni di istruzione è pari a circa 38.000 parole. Nel dato si considerano sia le parole che si capiscono ma non si usano, sia le parole che si capiscono e si usano (Ferreri, 2005b: 32).

Riguardo agli studi sulla quantità di parole conosciute dagli studenti universitari, esistono gli stessi problemi riscontrati nei livelli di istruzione inferiore. Ferreri (2005b: 34-35) fa riferimento ai lavori di Boni (1982) e Franciotti (2003) che “operano [entrambi] su check list costruite sulla base dello stesso dizionario della lingua italiana in due diverse edizioni (Zingarelli 1980 e 2000)” e “adottano l'autovalutazione dei soggetti intervistati”. Nell'indagine di Boni risulta che gli studenti universitari in uscita nell'a.a. 1981-1982 conoscevano il 68,2% delle 1.000 parole della lista, che in cifre

---

<sup>81</sup> Ferreri (2005a: 185) nota anche come “[d]alla letteratura anglosassone più aggiornata si ricavano numeri le cui fonti risalgono molto indietro nel tempo e con una serie di rinvii bibliografici a catena che rendono molto ardui il controllo della metodologia di ricerca e il riscontro dei dati. In qualche caso il numero di parole note ad un giovane ventenne viene desunto attraverso un calcolo: si ripartiscono le parole note a 5 anni per ciascun anno e si moltiplica questo numero medio per 20, postulando un incremento lessicale costante che è tutto da dimostrare e rispetto al quale, in verità, si registrano evidenze contrarie”.

assolute dovrebbe indicare la conoscenza di circa 70.000 parole delle 100.000 presenti nello Zingarelli 1980. Nell'indagine di Franciotti (2003) invece si è rilevata una percentuale media un po' più bassa pari al 65,7%.

Per gli apprendenti di una L2 la situazione è un po' diversa e i dati che si hanno a disposizione non riguardano specificatamente l'italiano. Come osservano Corda e Marello (2004: 29) “gli studi in materia segnalano solo che l'acquisizione procede molto lentamente; allievi che studiano una lingua straniera alle superiori hanno alla fine un vocabolario ricettivo di 3000 parole e un vocabolario produttivo di circa 1500 [...]”. Se si tratta di capire a grandi linee un testo non specialistico orale o scritto è sufficiente conoscere circa 1000-1500 parole ma se serve una comprensione più dettagliata allora servirà conoscere circa 3000-4000 parole (Corda e Marello, 2004: 29; Ferreri, 2005b: 88). In ogni caso, è evidente che esiste una differenza enorme tra parlanti nativi e parlanti stranieri.



## CAPITOLO 2. LESSICO E GLOTTODIDATTICA

Anche la ricerca nel campo dell'acquisizione delle lingue e la glottodidattica si occupano di 'lessico'. Tuttavia, non si può dire che sia sempre stato così.

### 2.1 IL LESSICO NELLA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO DI UNA L2

Da quanto è emerso finora, è evidente che il lessico costituisce una parte fondamentale delle lingue e ha un'importanza cruciale per coloro che si accingono ad apprenderne una. Negli ultimi anni, con l'avanzamento degli studi sui processi di acquisizione della lingua, sono apparse moltissime pubblicazioni legate all'acquisizione del lessico e ai problemi a essa correlati.

A questo proposito, in un articolo apparso su *Language Teaching* nel 2009, Stuart Webb (2009: 405) fa notare che

[t]here is currently a great deal of attention given to vocabulary in the literature on language learning. It is now the norm rather than the exception to find research on vocabulary in most issues of applied linguistics journals. Accompanying this increase in research, there has been a growth in the number of books on different aspects of vocabulary studies.

Attualmente è dunque normale e non un'eccezione trovare ricerche riguardanti l'acquisizione del lessico. Questa affermazione è senz'altro veritiera adesso, ma non sempre è stato così.<sup>82</sup> All'interno della ricerca sull'acquisizione di una L2 o LS, infatti, l'insegnamento e l'apprendimento del lessico è stato a lungo sottovalutato e ha sempre avuto un ruolo marginale. Un motivo fondamentale per l'emarginazione sia in linguistica generale sia nel campo dell'apprendimento della L2, spiega Bettoni (2001: 62), è che "il lessico è un sistema molto più aperto della grammatica o fonologia, e le

---

<sup>82</sup> Interessante a questo proposito un articolo di Paul Meara (2014) in cui fa l'analisi bibliometrica di 201 articoli incentrati sul lessico e apparsi sul *Modern Language Journal* tra il 1916 e il 2010. Al di là dei risultati che emergono, per i quali si rimanda all'articolo stesso, è interessante un grafico (p. 3) in cui si vede chiaramente che fino alla metà degli anni '50 del secolo scorso il lessico era l'oggetto di molti più articoli di quanto non avvenisse nel periodo tra gli anni Sessanta e Ottanta. Certo, i dati riguardano una sola rivista ma sarebbe interessante andare a vedere se l'interesse verso il lessico ha seguito lo stesso andamento anche nelle altre.

sue numerosissime unità di base, le parole, si prestano più difficilmente alla regolarizzazione”. È per questo che le teorie o gli approcci principali derivanti dalle ricerche tradizionali hanno piuttosto messo in risalto il ruolo della grammatica o dato priorità ad altri aspetti della lingua considerati “more central to linguistic theory, and more critical to language pedagogy” (Zimmerman, 1997: 5). Per usare una metafora efficace, il lessico rappresentava il *brutto anatroccolo* della ricerca.

Eppure, come ha acutamente fatto notare Stephen Krashen durante una conferenza tenutasi nel 1987, “when students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries”.<sup>83</sup> Questa considerazione esprime in maniera eloquente la centralità (e se vogliamo anche l’utilità) che i parlanti e/o apprendenti, attribuiscono al lessico.

Il riconoscimento di tale centralità e l’importante assenza del lessico nel panorama degli studi sull’acquisizione di una lingua seconda sono stati notati nel corso degli anni Settanta del secolo scorso.

Nel 1972, infatti, David A. Wilkins (1972: 111) sottolineava l’importanza dell’apprendimento del lessico affermando che “without grammar very little can be achieved, without vocabulary nothing can be achieved”. Egli metteva così in risalto non solo l’importante ruolo che la grammatica svolge nell’apprendimento delle lingue ma ancor di più quello fondamentale svolto dal vocabolario considerando perciò vano lo sforzo di rapportarsi a una lingua senza considerare la prioritaria funzione delle parole.

Pochi anni dopo, e alla luce dei risultati riguardanti una più profonda comprensione della natura del lessico sia nel campo della linguistica che in quello della linguistica applicata, Jack C. Richards (1976: 77) osservava che:

The teaching and learning of vocabulary has never aroused the same degree of interest within language teaching as have such issues as grammatical competence, contrastive analysis, reading, or writing, which have received considerable attention from scholars and teachers. The apparent neglect of vocabulary reflects the effects of trends in linguistic theory, since within linguistics the word has only recently become a candidate for serious theorizing and model building.

Lo studioso sollevava in questo modo una questione fondamentale all’interno degli studi sulla didattica delle lingue secondo la quale l’insegnamento del vocabolario

---

<sup>83</sup> British Council Conference, Milano 1987. Qualcosa di simile Krashen la scrive anche in un suo articolo del 1989.

avrebbe dovuto essere ridefinito per adattarsi al modo in cui si progettano i piani di studio.

Widdowson (1978: 115), a sua volta, affermava che “[...] lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round”.

Anche Levenston, nel 1979, rilevava un generale disinteresse sull’acquisizione del lessico a favore della sintassi negli studi di linguistica applicata e sollevava alcune questioni fondamentali sulle diversità esistenti nell’acquisizione del vocabolario nella L1 e L2, sui fattori che rendono possibile l’espansione e la crescita del lessico, e, tra quelli personali, quali si ripercuotono nell’apprendimento del vocabolario e del suo uso, o, ancora, sulla relazione esistente tra conoscenza attiva/produttiva e quella passiva/ricettiva del lessico.

Paul Meara, nel suo celebre articolo ‘Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning’ (1980: 221) denunciava esplicitamente questa situazione:

Vocabulary acquisition is part of the psychology of second-language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments in research. This neglect is all the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems.

Nel ribadire la poca attenzione dedicata alla ricerca sull’apprendimento del lessico in una seconda lingua, le parole di Meara rivelano l’importante discrepanza tra la percezione e le esigenze degli apprendenti e l’atteggiamento superficiale della ricerca. Qualche anno dopo, lo stesso Meara (1984: 229-230), in un articolo riguardante gli studi sul lessico nell’interlingua o meglio la loro ‘quasi’ assenza, adduceva due principali ragioni per questo fatto. La prima, derivante dal modo in cui i linguisti applicati hanno sempre visto la loro legittimità dipendere dall'utilizzo della teoria linguistica contemporanea nell’insegnamento delle lingue, ha avuto come conseguenza non solo la tendenza a concentrare gli sforzi sullo stesso tipo di fenomeni che prima erano al centro dell'attenzione della linguistica teorica, piuttosto che decidere essi stessi quali fossero le loro priorità, e lo sviluppo di strumenti a loro favore, ma ha comportato anche l’assenza di una tradizione di modelli nel settore del lessico utili a risolvere

problemi pratici, o addirittura suggerire interessanti linee di ricerca pura. La seconda ragione che egli sosteneva avesse contribuito a trascurare il lessico negli studi sull'interlingua era persino più profonda della mancanza di un modello applicabile. Questa consisteva infatti nella ferma convinzione da parte dei linguisti che il lessico, a differenza della sintassi e della fonologia, fosse una parte disordinata della nostra competenza linguistica che non poteva essere analizzato impiegando lo stesso tipo di regole utilizzate per descrivere le parti più gestibili del linguaggio.

Un'altra ragione per questa mancanza è quella fornita da Sinclair e Renouf (1988: 143), i quali osservarono che "it is exceptionally difficult to teach an organized syllabus of both grammar and lexis at the same time". Parafrasando, ciò significa che è molto difficile fare due cose in una e se un sillabo si organizza intorno alla grammatica, sarà improbabile poi che ci si possa concentrare contemporaneamente sul lessico. Certamente, quest'affermazione può essere vera se chi prepara un sillabo non è consapevole dell'importanza di preparare gli apprendenti su entrambi i fronti.

Fortunatamente, a partire dalla metà degli anni Ottanta, il lessico, un tempo il *brutto anatroccolo* della ricerca, si trasforma e inizia a godere di una nuova considerazione nella moderna riflessione critica e nelle nuove teorie didattiche. Si assiste a un rinnovato interesse per il suo ruolo nell'apprendimento di una seconda lingua e ad un notevole incremento di studi empirici incentrati su diverse questioni. L'importanza di tale cambiamento è rilevata da Carter e McCarthy (1988: 51):

[...] although it suffered neglect for a long time, vocabulary pedagogy has benefited in the last fifteen years or so from theoretical advances in the linguistic study of the lexicon, from psycholinguistic investigations into the mental lexicon, from the communicative trend in teaching, which has brought the learner into focus, and from developments in computers. What is perhaps missing in all this is more knowledge about what happens in classrooms when vocabulary crops up.

Da questo lungo e tortuoso percorso di riconoscimento e ammissione, in linea generale si può dire che si siano costituite diverse aree di ricerca ognuna delle quali contribuisce a capire meglio come funziona l'apprendimento del lessico.

James Coady (1997: 281-282) osserva che una di queste è la ricerca sull'acquisizione del vocabolario nella L1. La rilevanza di questi studi può essere facilmente riconosciuta se si considera che anche i parlanti nativi traggono beneficio

dall'insegnamento del vocabolario. Il che significa che gli apprendenti di una L2, meno esposti in maniera diretta alla lingua, beneficeranno di una tale attenzione per il lessico in misura ancora maggiore. Uno studio condotto da Stahl e Fairbanks (1986) su parlanti madrelingua prevalentemente di livello elementare ha indagato sugli effetti dell'istruzione lessicale in merito all'apprendimento del significato delle parole e sulla comprensione. I due studiosi hanno concluso che l'insegnamento del lessico è più efficace quando agli apprendenti vengono fornite sia definizioni sia informazioni contestuali sulle parole, quando li si incoraggia ad elaborare le informazioni sulle parole a un livello più profondo e quando essi vengono esposti diverse volte ad una parola.

Un altro campo che negli ultimi anni è stato al centro dell'attenzione degli studiosi è quello della ricerca sulle *collocazioni*. Molti studi dimostrano che queste non vengono apprese attraverso la semplice esposizione alla lingua e suggeriscono che esse debbano essere imparate esplicitamente. Tenuto conto della loro frequenza d'uso nelle lingue, queste dovrebbero essere parte sia della competenza ricettiva sia di quella produttiva oltre che essere incluse nei dizionari degli apprendenti anche perché le collocazioni rappresentano uno dei maggiori problemi nella comprensione e produzione di una lingua. Uno studio di Arnaud e Savignon (1997), incentrato su parole di bassa frequenza ed espressioni idiomatiche, ha rivelato che un gruppo di 34 insegnanti francesi di inglese LS nella scuola secondaria con più di dieci anni di esperienza nell'insegnamento in Francia aveva un livello di competenza della lingua pari a quella dei madrelingua nel caso delle parole con bassa frequenza, ma non nel caso delle espressioni idiomatiche. Questo dimostra che anche chi ha una competenza molto avanzata di una lingua straniera può comunque non padroneggiare quella grossa fetta di espressioni fisse o preferenziali che invece caratterizzano il parlato dei nativi.

Vi sono poi gli studi riguardanti gli effetti della conoscenza del lessico sulla comprensione nella lettura. Molti studiosi sostengono che gli studenti abbiano bisogno di acquisire il vocabolario di base di una lingua affinché vi sia comprensione e che questo vocabolario di base verrebbe acquisito meglio attraverso l'insegnamento esplicito. Laufer (1997), per esempio, sostiene che nel caso dell'inglese per la comprensione di un testo è necessario conoscere circa 3.000 famiglie di parole che consistono approssimativamente in 5.000 parole. Allo stesso modo Coady et al. (1993)

mettono in luce che l'apprendimento delle 3.000 parole inglesi più frequenti ha un effetto significativo sulla comprensione di un testo anche perché riconoscere queste parole in maniera veloce e automatica consente all'apprendente di avere più tempo per l'elaborazione cognitiva. Anche Nation (1993), riferendosi all'apprendimento dell'inglese accademico, propone la conoscenza delle 2.000 parole più frequenti seguita dalla *University Word List*.<sup>84</sup> A questo scopo, egli raccomanda letture ripetute per integrare questa conoscenza, e per quanto riguarda testi più specialistici suggerisce l'importanza di indovinare dal contesto e di usare definizioni; raccomanda inoltre la lettura estensiva. Come fa notare Coady (1997) però, sebbene la maggior parte del lessico venga acquisito attraverso la lettura estensiva, bisogna tenere conto di un paradosso: gli studenti infatti devono leggere per imparare parole ma allo stesso tempo essi devono conoscerne una quantità minima ma fondamentale per essere capaci di leggere con successo.

Un altro settore della ricerca sul lessico, di cui si è già parlato, si occupa di capire quale sia l'estensione del lessico dei parlanti nativi e degli apprendenti di una L2. A questo scopo negli ultimi anni sono stati predisposti diversi test.<sup>85</sup>

Vi è poi la ricerca che si occupa dell'utilità dei dizionari e dell'importanza del loro uso corretto. Diversi studi, infatti, dimostrano che molti apprendenti adulti di una lingua seconda interpretano male le entrate del dizionario (Nesi e Meara, 1994). Per quanto riguarda invece le prestazioni degli apprendenti in seguito all'uso del dizionario, Luppescu e Day (1993) hanno rilevato che gli studenti che utilizzavano questo strumento ottenevano risultati migliori rispetto a coloro che non lo utilizzavano nei test che venivano loro somministrati. Ciò sembrerebbe dimostrare l'utilità dell'uso del dizionario, ma sono stati riscontrati anche alcuni inconvenienti. L'uso del dizionario, infatti, compromette la velocità di lettura. Gli studi di Grabe e Stoller (1997), tuttavia, dimostrano che gli apprendenti traggono beneficio dall'uso del dizionario bilingue purché questo sia utilizzato in maniera appropriata.

---

<sup>84</sup> La *University Word List* (UWL) fu elaborata da Xue e Nation nel 1984. Essa consiste in una lista di 836 parole non incluse nelle 2000 appartenenti alla *General Service List* di West (1953) che però sono molto comuni nei testi accademici. La lista si articola in 11 livelli: il primo livello contiene le parole con frequenza più bassa mentre il livello 11 contiene le meno frequenti. Secondo Nation (1990: 19), le parole di questa lista coprono l'8% di un tipico testo accademico.

<sup>85</sup> Per le varie tipologie di test si vedano Schmitt (2010: 279-307) e Hirsh (2012: 14-17).

Tutti questi studi hanno contribuito al riconoscimento del ruolo fondamentale del lessico nell'apprendimento delle lingue con delle conseguenti ricadute anche sulla didattica, tanto che negli anni Novanta vengono proposti diversi approcci dichiaratamente incentrati sul lessico e non più solo sulla grammatica. Uno di questi è quello proposto da Michael Lewis che, nel 1993, pubblica la prima edizione del suo *The Lexical Approach*, opera dedicata appunto alla questione.<sup>86</sup> Come forse si può intuire già dal titolo, egli mette al centro dell'apprendimento della lingua il lessico ritenendo che “grammar as structure is subordinate to lexis” secondo una concezione del linguaggio come “grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (1993: vi-vii). Ciò costituì senz'altro una novità in questo campo di studi ma prima di addentrarci nella descrizione di questo approccio sarà utile offrire una rapida panoramica di alcuni metodi per l'insegnamento delle lingue straniere fino ad oggi e sul ruolo che il lessico ha rivestito al loro interno.

## 2.2 IL RUOLO DEL LESSICO NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Il ruolo del lessico nella didattica delle lingue (o *glottodidattica*) si è differenziato notevolmente all'interno degli approcci e delle metodologie di volta in volta utilizzati. Più in generale, e per descrivere i mutamenti di questi ultimi da un periodo all'altro Marianne Celce-Murcia (1978; 1980) ha utilizzato l'“immagine del pendolo” le cui oscillazioni corrisponderebbero all'alternarsi di momenti di ‘formalismo’, in cui prevale l'analisi della lingua oggetto e in cui si favorisce l'apprendimento attraverso le regole, e momenti di ‘attivismo’, in cui si tende all'uso della stessa e si privilegia invece l'apprendimento mediante la pratica (Stern, 1983: 79). Della stessa idea sembra essere Paolo Balboni (1985: 35), quando scrive che “la principale opposizione che pare oscillare pendolarmente è quella che vede un continuo alternarsi di momenti in cui prevale l'*analisi* della lingua oggetto e momenti in cui si tende a saperla *usare*”. Tuttavia, Balboni ci mette anche in guardia rispetto all'immagine del pendolo

per descrivere l'alternarsi di stagioni glottodidattiche [...] perché riduce la prospettiva a due sole dimensioni, l'andare e il tornare del pendolo, mentre in realtà si è in presenza di un avanzamento glottodidattico, per cui si torna sulle stesse

---

<sup>86</sup> Si vedano anche le opere di Willis (1990) e di Nattinger e DeCarrico (1992).

posizioni di anni prima ma su un piano più elevato; [e poi perché] tale immagine accresce la tendenza sia ad un agnosticismo glottodidattico sia ad un eclettismo pasticione (anziché creativo, come nel migliore dei casi si può anche avere (1985: 35).

D'altra parte, continua lo studioso, l'immagine può essere utile "purché si tenga presente che i movimenti, le idee, gli approcci e le metodologie che figurano via via lungo l'orbita del pendolo non sono staccati, insensibili l'uno all'altro" e perché "anche dopo aver abbandonato [una certa fase] il pendolo che se ne allontana si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce che andranno ad arricchire o inquinare tutte le fasi successive su cui il pendolo sta «ritornando»" (Balboni, 1985: 35).

In qualche modo ciò è in linea con Louis G. Kelly (1969: ix), quando osserva che un aspetto che caratterizza la glottodidattica è il fatto che:

Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten [...]. In any case, much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures [...] (1969: ix).

Molto spesso, dunque, in molti metodi passa per nuovo qualcosa che non lo è.

Un altro aspetto da considerare quando si parla dei metodi che si avvicinano in glottodidattica viene sottolineato da Jack C. Richards (1984: 7), il quale osserva che:

while differences between methods often reflect opposing views of the nature of language and of language learning processes, the reasons for the rise and fall of methods are often independent of either the theories behind those methods or their effectiveness in practice.

Il maggiore o minore successo di un metodo rispetto a un altro, quindi, spesso non dipende dalle teorie sulle quali si fonda e sulla sua efficacia a livello di risultati, ma anche da ragioni 'esterne'. Lo studioso infatti spiega che:

[...] methods that lead to text have a much higher adoption and survival rate than those which do not. [...] Where there are student texts and the possibility of widespread adoptions and sales, there are also publishers. [...] Publishers promote texts at conferences, book exhibits, and through direct visits to schools and institutions, and they finance workshops and lectures by authorities whose names lend credence to the philosophies behind the texts. The message is that anyone who has an innovative instructional philosophy to market had better make it dependent upon the use of a student text; otherwise, no major publisher will take it seriously" (1984: 14).

Questo significa che, nonostante le qualità che possono avere, se i metodi proposti non

si possono facilmente tradurre in materiali didattici avranno meno probabilità di durare nel tempo perché non adottati, o poco, dalle case editrici. Come sottolinea Richards, però, i metodi “need more than the support of the publishing industry to gain credibility” (1984: 14).

A questo punto però è necessario un chiarimento. Cosa si intende infatti per ‘metodo’? Carlo Serra Borneto (1998: 17) osserva che in effetti “una definizione standard di cosa sia un metodo nell’insegnamento delle lingue delle straniere non è mai stata raggiunta [...] in contrapposizione ad ‘approccio’, ‘procedure’, ‘tecniche’[...]”.<sup>87</sup> Dal suo punto di vista, un metodo può essere visto come

qualcosa di più di una tecnica o di una strategia di apprendimento, poiché fa riferimento a una *teoria dell’insegnamento* (cioè a impostazioni, procedure e modelli di azioni ripetibili in grado di guidare l’insegnante nella sua attività didattica), a una visione o a una vera e propria teoria della lingua da insegnare, a una serie di ipotesi sull’apprendente e sulla natura dell’apprendimento. In pratica, esso implica una serie di assunzioni implicite o esplicite che ne fanno una sorta di sistema di riferimento per l’insegnante fino a toccare i problemi della scelta, articolazione e progressione dei materiali didattici da utilizzare nell’interazione con gli allievi (1998: 17-18).

Lo studioso ci spiega anche che negli anni Settanta, nel campo dell’insegnamento delle lingue straniere, si è sviluppata una campagna “contro il metodo”, si è cioè messo in discussione il suo

---

<sup>87</sup> Le proposte definitorie sono state diverse. Il primo a proporre una distinzione tra ‘approccio’, ‘metodo’ e ‘tecnica’, per esempio, fu Edward Anthony (1963), e ci sono stati coloro come Richards e Rodgers (1982; [1986] 2001<sup>2</sup>) che partendo dalla sua proposta, hanno introdotto una loro distinzione in ‘metodo’, ‘approccio’, ‘*design*’ e ‘procedure’. Nel *Dizionario di glottodidattica* di Paolo Balboni (1999), che riprende sostanzialmente la proposta di Anthony, si trovano le seguenti definizioni: “[l]’approccio costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica. L’approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell’insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi che ne realizzano l’applicazione nelle varie situazioni. Nella storia della glottodidattica alcuni approcci sono stati definiti “metodi” (Comunicativo, Formalistico, Metodo diretto, Metodo naturale, *Reading method*, *Silent Way*, Strutturalistico, Suggestopedia)” (1999: 5). Il metodo “[è] la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi. Un metodo non è ‘buono’ o ‘sbagliato’, ‘vecchio’ o ‘moderno’, è semplicemente coerente o incoerente con le premesse dell’approccio che esso intende mettere in pratica” (1999: 64-65). Una tecnica è un’attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione. A differenza dell’approccio, che ha una dimensione filosofica, e del metodo, che deve realizzare in termini di progettazione curricolare e organizzazione didattica le indicazioni dell’approccio, le tecniche non ammettono giudizi di valore (“vero/falso”, “coerente/incoerente”), ma solo di *efficacia/inefficacia* nel produrre l’effetto voluto”(1999: 100).

carattere sistematico e tendenzialmente rigido [...] anche perché ciascun metodo enfatizza solo alcuni aspetti della didattica e dell'apprendimento a scapito degli altri. Il preteso carattere generale, globale, del metodo – è stato detto – è fondato su un'illusione, un'illusione di compattezza e unità nella didattica. In realtà non può esistere *un* metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti gli attori che vi prendono parte (1998: 18).<sup>88</sup>

Non si potrebbe essere più d'accordo. Il problema è che insieme al 'metodo' viene messo in discussione anche il ruolo dell'insegnante che da 'protagonista' finisce "schacciato sullo sfondo del gran teatro consumistico dell'apprendimento" (1998: 21) in cui l'apprendente è visto come completamente autonomo.

Come Serra Borneto, qui non si può condividere tale visione estrema del ruolo dell'insegnante perché

[c]hiunque abbia una qualche dimestichezza con le aspettative e le richieste di chi è interessato all'apprendimento di una lingua straniera sa bene che la figura dell'insegnante come guida è ancora ritenuta indispensabile, specialmente nelle prime fasi dell'apprendimento (ma anche nelle successive, specie se l'insegnante è bravo) (1998: 21).<sup>89</sup>

Questa premessa serviva a far cogliere alcune questioni generali che caratterizzano la glottodidattica.

La panoramica che segue, invece, si concentra nello specifico su alcuni metodi che si sono avvicinati nel corso del tempo. La rassegna non è perciò esaustiva<sup>90</sup> perché si è scelto di dare conto solo di quei metodi e di quegli aspetti che in qualche modo fanno rilevare la visione che si ha del lessico.

I metodi possono essere classificati utilizzando diversi parametri. Per semplicità, qui si utilizzerà la classificazione operata da Rizzardi e Barsi (2005) che li distinguono a seconda che essi abbiano un orientamento linguistico, umanistico-psicologico o comunicativo.<sup>91</sup> Come osservano le due autrici però

---

<sup>88</sup> Lo studioso osserva anche che in realtà quest'idea non è nuova e che già negli anni Trenta c'era chi criticava l'impostazione unilaterale della formazione dell'insegnante (1998: 18).

<sup>89</sup> D'altronde, se non si avesse questa convinzione, il lavoro svolto per questa tesi non avrebbe motivo di esistere.

<sup>90</sup> Per una panoramica più approfondita si rimanda ai numerosi lavori sui metodi e gli approcci in glottodidattica.

<sup>91</sup> D'altro canto, anche "la distinzione terminologica fra 'approccio', 'metodo' e 'tecniche' si rivela utile qualora si desideri comprendere a quale livello di astrazione si collocano le proposte di insegnamento della L2. Può capitare infatti che la stessa proposta didattica venga presentata come metodo in uno studio e come approccio in un altro" (Rizzardi e Barsi, 2005: 15). Normalmente qui si parlerà di *metodi* mentre

non è sempre possibile [...] classificare un metodo come appartenente in modo univoco a un orientamento piuttosto che a un altro. Frequente è il caso in cui nello stesso metodo si riscontrano tratti appartenenti a orientamenti diversi [...] (2005: 20).<sup>92</sup>

Nei metodi con orientamento linguistico si considera la lingua come un sistema di regole e strutture. All'interno di questo orientamento si può operare un'ulteriore classificazione in *metodi deduttivi* “secondo i quali l'insegnante impartisce esplicitamente le regole della lingua che l'apprendente deve imparare ad applicare” e in *metodi induttivi*, in cui “il discente è posto di fronte a una situazione in L2 da cui deve estrapolare (in modo più o meno esplicito) le regole e le strutture che ne stanno alla base” (Rizzardi e Barsi, 2005: 20-21).<sup>93</sup> Alla prima categoria appartengono:

- Il *Metodo grammaticale-traduttivo* (o grammatica-traduzione).<sup>94</sup> Con questa denominazione normalmente si identifica “un tipo di insegnamento della lingua straniera basato sull'apprendimento e sull'applicazione delle regole morfosintattiche, oltre che sulla traduzione di frasi dalla lingua materna alla lingua studiata” (Barsi, 2005: 27). In questo metodo si identifica la lingua con il codice scritto: lo scopo principale era quello di preparare gli studenti alla lettura dei classici in lingua straniera senza il tramite delle traduzioni. La spiegazione veniva impartita nella lingua madre degli studenti ai quali venivano fornite delle liste bilingui di vocaboli da imparare.<sup>95</sup> Una lezione tipica consisteva in una lettura selezionata, due o tre colonne di nuovi vocaboli con a fianco l'equivalente nella lingua madre e un test finale. Le abilità linguistiche erano valutate secondo la capacità degli studenti di analizzare la struttura sintattica della lingua. Per quanto concerne il lessico esso era scelto in funzione della spiegazione della regola

---

si utilizzerà *approccio* quando gli stessi ideatori utilizzano il termine per riferirsi alla loro proposta (come per il *Natural Approach* o il *Lexical Approach*).

<sup>92</sup> Già Balboni (1985: 35) aveva fatto un'osservazione di questo tipo.

<sup>93</sup> In realtà, già Danesi (1988: 11-12) aveva utilizzato la distinzione in metodi deduttivi e metodi induttivi in glottodidattica.

<sup>94</sup> Questo metodo fu introdotto per la prima volta alla fine del diciottesimo secolo per insegnare le lingue moderne nelle scuole pubbliche in Prussia diffondendosi poi in tutta Europa. Come spiega Barsi (2005: 28), esso “fu influenzato da una realtà in via di trasformazione. Da una parte si avvertì sempre più la necessità di imparare le lingue moderne sotto l'impulso dell'industrializzazione e del commercio, dall'altra si fece strada l'idea di una glottodidattica rivolta alle scolaresche, e non solo al singolo individuo che poteva affidarsi a un precettore. [...] Il metodo grammatica-traduzione fu elaborato a questo precipuo scopo: insegnare in modo pratico e semplificato a un gruppo di studenti di livello culturale medio-basso”.

<sup>95</sup> Va anche detto che in questo periodo i dizionari bilingui divennero i più comuni materiali di riferimento.

grammaticale e se sorgevano delle difficoltà si faceva largo uso dell'etimologia.<sup>96</sup> Barsi però osserva che (2005: 31-32)

a livello intuitivo le liste dei vocaboli da imparare a memoria sono spesso costituite attorno a un tema, ma non si procede in alcun caso a una didatticizzazione del lessico attraverso quelle relazioni semantiche che permettono al discente di costruire una rete mentale funzionale all'apprendimento e alla memorizzazione delle parole della lingua straniera. Si può tuttavia affermare che nel metodo grammatica-traduzione la prospettiva onomasiologica domina su quella semasiologica, e cioè l'apprendimento dei nomi delle cose è più importante dello studio del senso delle parole per il quale si ricorre alla traduzione in lingua materna.

Va osservato che il metodo grammaticale-traduttivo, pur essendo sicuramente uno tra quelli che ha ricevuto più critiche, non è mai stato davvero abbandonato nelle classi di lingue ed è infatti considerato il cosiddetto metodo 'classico' o 'tradizionale'.<sup>97</sup>

- Il *Reading Method* o *metodo della lettura*. Elaborato da alcuni educatori inglesi e statunitensi intorno agli anni venti del secolo scorso, questo metodo costituì “una variante al metodo grammaticale-traduttivo, di cui delimita gli obiettivi, riducendo le difficoltà per gli apprendenti” (Piva, 2000: 180). Esso infatti si concentrava sullo sviluppo della sola abilità di lettura e comprensione dei testi allo scopo di conseguire successi più rapidi e generalizzati. Anche in questo caso la lingua d'insegnamento era la L1 e dal punto di vista teorico si ritrova la stessa idea che caratterizzava il metodo

---

<sup>96</sup> Rispetto al modo in cui viene affrontato il lessico va ricordato che “prima dell'affermarsi dello strutturalismo [...] la grammatica era al centro di ogni riflessione linguistica e che lo studio dei vocaboli riguardava unicamente l'etimologia e i cambiamenti semantici sull'asse diacronico. D'altra parte, fino agli anni Cinquanta del secolo scorso, il lessico era considerato, al contrario dell'ordine grammaticale, un magma poco strutturabile” (Barsi, 2005: 29).

<sup>97</sup> Sempre Barsi (2005: 63) osserva che “la tendenza all'eclittismo che caratterizza l'insegnamento delle lingue straniere all'inizio del XXI secolo – sempre più incline a sfumare il rigorismo di un unico metodo – ha recuperato, almeno parzialmente, alcuni presupposti teorici legati al metodo grammatica-traduzione, nella convinzione che vi siano nel discente delle competenze linguistiche ed extralinguistiche sulle quali far leva per favorire la riflessione e di conseguenza la conoscenza di una lingua straniera”. Tuttavia, prosegue la studiosa, va fatta una distinzione. Ci sono infatti alcuni insegnanti che adottano il metodo grammaticale-traduttivo perché “si rifanno a principi desueti, come quello dell'apprendimento di una lingua straniera attraverso l'esercizio esclusivo dell'applicazione delle regole e della traduzione” (2005:63), e che come sottolinea Danesi (1988: 13) ripiegano su questo metodo perché è meno ‘faticoso’ di altri. Allo stesso tempo, però, alla base di diversi metodi vi sono dei “criteri di analisi contrastiva che prevede il confronto sistematico della L1 con la L2. L'insegnamento/apprendimento della L2 si fonda in questo caso sul confronto tra i due codici, effettuato con il tramite della traduzione, che si rivela una tecnica efficace non solo a livello linguistico e metalinguistico, ma anche sul piano più strettamente psicologico, poiché l'apprendente è rassicurato dal raffronto tra ciò che è conosciuto e ciò che è sconosciuto” (Barsi, 2005: 63-64). Nel terzo capitolo si vedrà come diversi manuali adottati a Leeds, e in parte anche il tipo di lezioni portate avanti dagli insegnanti si possono riportare a questa seconda categoria.

grammaticale-traduttivo, secondo la quale la conoscenza linguistica consiste nell'implementazione di conoscenze sia lessicali che grammaticali riferite principalmente alla lingua scritta (Piva, 2000: 180) anche se, come osserva Balboni (1985: 19) “viene insegnata solo la grammatica necessaria per la comprensione della lettura” e “il vocabolario utilizzato all’inizio è limitato e si allarga gradualmente”. Nel metodo della lettura il lessico ha un ruolo più importante della grammatica e si “tende perciò ad espandere velocemente la competenza lessicale attraverso un apprendimento mnemonico e ripetitivo dei vocaboli” (Rizzardi e Barsi, 2005: 86). Gli studenti si esercitavano, in classe e all’esterno, nella lettura in L2 di testi costruiti *ad hoc*, cioè testi graduati sia per la quantità e difficoltà del lessico, sia per la complessità grammaticale. Si leggeva anche ad alta voce dedicando particolare attenzione alla pronuncia. Veniva fatta inoltre una distinzione tra lettura rapida ed estensiva e lettura intensiva (Rizzardi e Barsi, 2005: 86-87).<sup>98</sup>

Sono invece considerati induttivi i seguenti metodi:

- Il *Metodo Diretto* (o *naturale*). Con questa denominazione ci si riferisce a diversi metodi dalle caratteristiche comuni risultanti dal movimento di riforma della didattica delle lingue straniere avviatosi nella seconda metà del diciannovesimo secolo (Piva, 2000: 181). Il metodo diretto è associato a diversi nomi, tra cui Lambert Sauveur e Maximilian D. Berlitz. A quest’ultimo si deve l’istituzione di diverse scuole private negli USA e in Europa. L’aggettivo *diretto* deriva dal fatto che in questo metodo si poneva al centro della didattica il parlare ‘direttamente’ in lingua straniera senza il tramite della L1. Nei metodi che vanno sotto questo nome si “sposta l’attenzione dalla lingua letteraria alla lingua parlata di tutti i giorni [...]. Le situazioni proposte sono quelle in cui i discenti potrebbero venirsi a trovare andando all’estero [...] e gli argomenti trattati sono quelli della vita quotidiana” (Rizzardi e Barsi, 2005: 76-77). Utilizzando tale metodo si poneva una forte enfasi sulle attività orali e anche la grammatica va appresa non attraverso delle spiegazioni ma attraverso l’esposizione e la pratica della lingua. Inizialmente gli studenti devono imparare ad ascoltare e parlare e solo successivamente impareranno a leggere e scrivere perché si ritiene che la lingua

---

<sup>98</sup> Si precisa che tra i metodi deduttivi viene comunemente annoverato anche il metodo o approccio cognitivo.

scritta sia da ostacolo all'apprendimento di una pronuncia corretta. Rizzardi e Barsi spiegano che secondo Berlitz “i concetti concreti vanno insegnati attraverso *object lessons*, cioè lezioni in cui i discenti sono effettivamente impegnati a esplorare i fenomeni circostanti” mentre i concetti astratti devono essere presentati “attraverso l'associazione di idee” e la grammatica va spiegata “attraverso esempi, dimostrazioni visive e illustrazioni” e questo in base alla convinzione che “i suoni, le parole e le frasi debbano essere associati direttamente agli oggetti e alle azioni a dimostrazione del loro significato” (2005: 77-78).<sup>99</sup> Dovendo rappresentare situazioni di vita quotidiana il lessico era semplice e familiare. Nelle prime lezioni si proponevano i nomi degli oggetti dell'aula, dei vestiti, delle parti del corpo e gli aggettivi più comuni. Per chiarire i significati del nuovo lessico venivano usati poster e figure ma anche le stesse azioni e la mimica. Come si è detto, invece, le parole astratte venivano insegnate attraverso l'associazione di idee. Per far utilizzare agli studenti i nuovi vocaboli si sfruttava fortemente la tecnica domanda-risposta (Piva, 2000: 181-183; Zimmerman, 1997: 8-9).

- Il *Metodo orale-situazionale*. Questo metodo si diffuse in Gran Bretagna e in Europa dal 1930 al 1960 e oltre. Esso si basa sul cosiddetto strutturalismo britannico il cui obiettivo è “descrivere in modo sistematico, oggettivo e rigoroso la lingua parlata da individui e/o da collettività in un determinato momento” (Rizzardi, 2005: 128). In questo metodo la grammatica non è più vista come un elenco di regole ma come una lista di strutture e si pone l'accento sulla situazione e sullo scopo della comunicazione. Gli apprendenti devono quindi esercitarsi a parlare il più possibile nella L2 “utilizzando in situazioni costruite appositamente le strutture da apprendere” (2005: 130). In questo metodo l'apprendimento di una lingua viene concepito come l'acquisizione di abitudini e si ritiene che attraverso l'imitazione e la ripetizione sia possibile fissare gradualmente

---

<sup>99</sup> In Rizzardi e Barsi (2005: 79-81) si legge che uno dei manuali preparati da Berlitz per l'inglese è diviso in *Preparatory lessons (object teaching)* e in *Elementary reading and conversations* (dedicata alla lettura e alla conversazione) con diverse indicazioni date agli insegnanti su come procedere durante le lezioni. Al momento in cui si sta per iniziare una nuova lezione, nella prima parte si raccomanda di avere ben presenti i vocaboli già utilizzati in precedenza per evitare di usare parole sconosciute agli studenti. Inoltre, tutte le nuove parole si insegnano prima oralmente e in seguito vanno scritte alla lavagna. Nella seconda parte invece si consiglia all'insegnante di spiegare i vocaboli nuovi con esempi molto espliciti illustrandone il significato e l'uso per poi farli utilizzare agli studenti con delle apposite domande. Le espressioni idiomatiche poi devono essere trattate come un'unica parola perché analizzare ogni singola parola che le compongono creerebbe difficoltà inutili. Per le parole polisemiche si consiglia di spiegare prima il significato che ha nel contesto mentre per le parole astratte inizialmente si dovrebbe spiegare il significato più comune.

le strutture e il lessico fino a quando non si raggiunge un grado di automatizzazione sufficiente a concentrarsi sul contenuto e non sulla forma. Inoltre, si vede l'errore come qualcosa da evitare in modo tale che non diventino delle abitudini. Nel sillabo del metodo orale-situazionale si procede

dagli aspetti più semplici a quelli più complessi in modo tale da acquisire gradualmente la grammatica e il lessico di base. [...] Il lessico è attentamente selezionato e contestualizzato insieme ai *patterns* grammaticali in frasi e testi preparati appositamente. Ove possibile, il significato delle parole nuove deve essere comunicato mediante esempi e dimostrazioni e attraverso il contesto linguistico [con] un largo uso di movimenti, gesti, oggetti, figure ed espressioni per introdurre e chiarire il significato dei nuovi elementi linguistici (Rizzardi, 2005: 135).

Il lessico può però variare in base all'età degli apprendenti o in funzione di particolari esigenze linguistiche.

- Il *Metodo audiolinguale*. Questo metodo si diffuse fra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso ed è il risultato di numerose esperienze e ricerche. Dal punto di vista teorico la lingua si rifà allo strutturalismo comportamentistico in cui “la lingua viene vista come un comportamento e l'apprendimento linguistico come l'acquisizione di abitudini comportamentali” (Piva, 2000: 183-184). Si ritiene che l'imitazione e la memorizzazione siano i due fattori che determinano l'apprendimento. Inoltre

la scelta e la graduazione del lessico e delle strutture sono basate sull'*analisi contrastiva* tra L1 e L2: inizialmente si presentano strutture simmetriche tra le due lingue, in cui si ha transfer positivo, per poi passare a strutture dissimmetriche, in cui l'interferenza è negativa e ci possono essere errori che vanno corretti [...] (Diadori e Vignozzi, 2011: 40).

In questo periodo si ritiene infatti che attraverso il confronto della L1 e della L2 sia possibile prevedere ed evitare gli errori dell'apprendente attraverso “opportuni esercizi calibrati su una preventiva conoscenza delle possibili interferenze tra L1 e L2” (Piva, 2000: 184). L'unità strutturale di base è la frase e la lingua è analizzata e suddivisa in strutture o *patterns* che, secondo la definizione di Robert Lado (1964: 219), corrispondono a “modelli o schemi ricorrenti di suoni, morfemi, parole, sintagmi o frasi” (Rizzardi, 2005: 175). In questo metodo infatti si utilizzano i cosiddetti *pattern drills* o esercizi strutturali. Questi possono essere di vario tipo: “gli esercizi di tipo *sintagmatico* (o di trasformazione) richiedono il cambiamento della struttura della frase

data come stimolo: modifica del tempo verbale o della persona, trasformazione dal singolare al plurale e viceversa [ecc.]” (Rizzardi, 2005: 186) e servono a memorizzare i paradigmi morfologici; “gli esercizi di tipo *paradigmatico* (o di sostituzione) richiedono il cambiamento di una parte del lessico della frase data e non della struttura” (Rizzardi, 2005: 186).<sup>100</sup>

Fin qui si è parlato dei metodi di orientamento linguistico. I metodi di orientamento umanistico-psicologico invece si rifanno “a modelli di psicologia umanistica in cui la personalità e l’affettività dell’apprendente sono poste al centro del dibattito” (Rizzardi e Barsi, 2005: 20). Tra questi metodi si possono annoverare:

- Il *Metodo Silent Way*. Questo metodo, ideato da Caleb Gattegno (1976), pedagogo e docente di matematica, deve il suo nome al ruolo ‘silenzioso’ dell’insegnante. L’insegnante, infatti, non spiega ma fornisce agli studenti il modello correggendoli raramente. Risulta quindi centrale il ruolo del discente che deve formulare ipotesi, sperimentarle con i compagni, apportare eventuali correzioni e verificarle di nuovo. Il sussidio didattico tipico di questo metodo sono i regoli di Cuisenaire,<sup>101</sup> che l’insegnante mostra introducendo un breve enunciato. A questo segue una fase di silenzio perché gli apprendenti possano assimilare l’enunciato. Essi, a loro volta, sono invitati a giocare con i regoli e, se lo desiderano, a nominare ciò che hanno in mano o che stanno facendo. Questo metodo si avvale anche di altri strumenti: uno è la tabella delle grafie, sulla quale sono riportate le grafie di ciascun colore/suono mentre i suoni alfabetici sono raggruppati in base alla pronuncia nella lingua materna degli allievi (Diadori e Vignozzi, 2011: 49; Porcelli, 1994: 108). Per quanto riguarda il lessico

le lezioni sono organizzate a partire da strutture grammaticali presentate attraverso un vocabolario che, soprattutto nelle prime fasi dell’insegnamento-apprendimento, risulta piuttosto ristretto. La parola d’ordine del SW è infatti «much language and little vocabulary» (Pontesilli, 1998: 113).

---

<sup>100</sup> Possono considerarsi di orientamento linguistico anche il *Metodo strutturo-globale audiovisivo* e l’*Approccio cognitivo*.

<sup>101</sup> Le asticcioline colorate e di diversa lunghezza che spesso sono utilizzate per insegnare l’aritmetica in un approccio insiemistico.

Si fa inoltre una distinzione tra *vocabolario funzionale* e *vocabolario di lusso*. Il primo è raccolto in alcune tabelle che contengono sia parole che morfemi (prefissi, terminazioni, ma anche particelle pronominali, ecc.). Esso è costituito da quegli elementi che secondo Gattegno generano la grammatica della lingua, cioè le parole ‘base’ che si possono trovare in qualsiasi testo eliminando però quasi tutti i nomi e buona parte dei verbi e degli aggettivi. Le tabelle sono utilizzate fin dall’inizio dell’insegnamento per creare enunciati anche di una certa complessità. Il *vocabolario di lusso* consiste invece di tutto il lessico non presente nelle tabelle delle parole, quindi quasi tutti i nomi e buona parte dei verbi e degli aggettivi, e viene introdotto attraverso immagini, testi scritti e *realia* ma solo in fasi più avanzate dell’insegnamento. Come spiega Pontesilli (1998: 114)

l’idea di Gattegno è che utilizzando quasi esclusivamente il vocabolario funzionale si possano cogliere tutte le potenzialità della lingua. In seguito, l’arricchimento progressivo del vocabolario di lusso consentirà all’apprendente di parlare praticamente di tutto, attraverso semplici operazioni di sostituzione di parole: si tratterà in sostanza di cambiare delle “etichette”.

- Il *Metodo suggestopedico*. Questo metodo fu introdotto dal medico e psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov (1978) e ricorre alle tecniche della psicologia clinica per creare attorno all’allievo un’atmosfera piacevole e rilassata, ricca di stimoli gradevoli. La stessa aula è resa più accogliente attraverso vasi di fiori, poltrone comode, tabelloni colorati appesi alle pareti e l’uso di musica barocca. L’allievo, a sua volta, deve tornar bambino: egli è invitato a cambiare nome per costruirsi una nuova identità e a percepire se stesso come una persona importante e di successo. I corsi che adottano questa metodologia sono incentrati su un copione teatrale composto da dieci ‘scene’, dialoghi di 8-10 pagine circa in lingua straniera. L’insegnante inizia ogni lezione con la lettura del dialogo seguendo il ritmo della musica mentre gli studenti ascoltano seduti comodamente. L’insegnante ripete poi la lettura con una diversa musica di sottofondo ma gli studenti questa volta seguiranno a occhi chiusi. A questo segue una fase di attività comunicative connesse alla scena. Gli allievi dovranno rileggere il dialogo a casa prima di addormentarsi e fare lo stesso la mattina seguente al risveglio. Questo per favorire l’*ipermnesia*, cioè la capacità di memorizzazione di strutture a lungo termine (Diadori, Vignozzi, 2011: 50; Porcelli, 1994: 109-110). Va aggiunto che in

contrapposizione ai suoi contemporanei, nel metodo suggestopedico non era bandito l'uso della L1 degli studenti ma, anzi, se ne faceva un ampio uso per tradurre ciò che veniva detto nella lingua target perché “usare esclusivamente la lingua straniera, soprattutto nell'insegnamento ai principianti, porta ad inutili perdite di tempo, rallentando l'acquisizione” (Giardini, 1998: 89). Tradurre nella L1 degli studenti serve da un lato ad agevolare la comprensione dell'input e quindi a evitare che gli apprendenti, non conoscendo esattamente il significato dei vocaboli, si sentano insicuri e sotto stress. La traduzione consente inoltre di utilizzare un input linguistico molto ampio tanto più che “è sempre contestualizzata e, subordinando la coincidenza di significato al contesto, non induce i discenti nell'errore di credere che esista una corrispondenza biunivoca fra le parole delle due lingue” (Giardini, 1998: 90).

- Il *Metodo Total Physical Response*. Il metodo della ‘reazione fisica totale’ è stato elaborato dallo psicologo James J. Asher (1977) deve il suo nome al coinvolgimento totale, psichico e fisico del discente durante l'apprendimento. Il metodo, infatti, tiene conto del versante affettivo-motivazionale dell'apprendimento, utilizzando tecniche che riducono i fattori ansiogeni o di stress nell'aula. Secondo Asher l'apprendente dovrebbe essere esposto a una sequenza di comandi e richieste (inizialmente più semplici, poi via via più complessi morfosintatticamente) che comportano l'esecuzione di gesti, spostamenti e, più in generale, azioni non verbali. L'attività motoria è dunque costante della classe e, in risposta a richieste anche buffe o paradossali, ha anche un carattere ludico. La comprensione orale è dunque di grande importanza, mentre la produzione orale viene rinviata fin quando l'allievo si sentirà in grado di farlo. È a questo punto che le attività verbali iniziano ad avere la stessa importanza delle attività motorie (Piva, 2000: 199; Diadori e Vignozzi, 2011: 48-49). Va detto, che in questo metodo si concepisce l'apprendimento di una lingua straniera

come un processo parallelo all'apprendimento “naturale” della lingua madre (L1) nell'infanzia. Come nella fase iniziale della sua vita il bambino ascolta e, prima di iniziare a parlare, risponde con lo sguardo o con i gesti alle parole dei genitori, espresse in genere sotto forma di esortazioni, così, attraverso le stesse modalità, Asher ritiene che un adulto possa imparare una L2 (Visciola, 1998: 65).

Asher suddivide inoltre la lingua in elementi astratti, rappresentati da sostantivi che esprimono concetti astratti, ed elementi non astratti, che invece sono costituiti da

sostantivi concreti e verbi all'imperativo. Secondo lo studioso si può arrivare a una certa conoscenza della L2 grazie solo agli elementi concreti, mentre gli elementi astratti saranno introdotti solo in seguito, quando cioè la competenza degli apprendenti sarà tale da poterli spiegare nella L2. Asher inoltre concepisce il sistema linguistico come suddiviso in macrostrutture o *chunks*. Egli

ritiene infatti che la lingua, attraverso la sincronizzazione con il movimento fisico, venga assimilata o "internalizzata" a livello di *chunks*, piuttosto che a livello di singoli elementi lessicali. Grazie alle macrostrutture è possibile ottenere una più rapida assimilazione del codice linguistico di L2 [...] (Visciola, 1998: 67-68).

Un altro aspetto di cui tener conto in questo metodo è che la selezione dei verbi all'imperativo, delle strutture grammaticali e del lessico non si fonda "sulle forme grammaticali in astratto [ma] sul significato di cui sono portatrici [...]" (1998: 72). L'accento è posto dunque sulla trasmissione del messaggio al quale deve seguire l'immediata risposta fisica degli apprendenti. Lessico e strutture non vengono selezionati secondo la frequenza d'uso, ma sulla base "delle possibilità del loro utilizzo nell'ambito ristretto della classe e della facilità di assimilazione da parte dell'apprendente, che non deve essere forzato in alcun modo se ha dei problemi per quanto riguarda un particolare argomento" (Visciola, 1998: 72). In ogni caso, gli argomenti o elementi da affrontare durante le lezioni dev'essere graduato a seconda del livello dei discenti.

• Il *Natural Approach*. Questo approccio, ha un'impostazione palesemente cognitivista ma condivide anch'esso alcuni elementi della dimensione psico-affettiva dell'apprendimento linguistico. Il suo nome è legato al nome di Stephen Krashen e Tracy Terrell, che basavano il proprio modello teorico su cinque ipotesi:

- 1) Ipotesi del filtro affettivo.
- 2) Ipotesi della distinzione fra acquisizione e apprendimento.
- 3) Ipotesi dell'ordine naturale.
- 4) Ipotesi dell'*input* comprensibile.
- 5) Ipotesi del *monitor*.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Non entreremo nel merito delle cinque ipotesi, per le quali si rimanda a Krashen e Terrell (1983) o ai diversi manuali di glottodidattica presenti in bibliografia. Va detto che il *Natural Approach*, nelle varie classificazioni dei metodi e/o approcci proposte nei manuali, non sempre è incluso tra quelli di orientamento umanistico-psicologico. In Serra Borneto, per esempio, è inserito tra gli approcci basati sull'individuo perché "si richiam[a] esplicitamente ai fattori affettivi e nello stesso tempo propon[e] una

All'interno di questo approccio il lessico è considerato di grande valore per l'acquisizione della lingua:

Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without the comprehension of vocabulary (Krashen, Terrell, 1983: 155).

La metodologia per l'insegnamento del lessico, come per ogni altro elemento della lingua, deve focalizzarsi su *input* significativi. Per gli studenti non principianti Krashen indica la lettura come mezzo efficace attraverso il quale apprendere nuovo lessico, poiché "reading provides messages we understand in a low-anxiety situation" (Krashen, 1993: 23).<sup>103</sup>

Al terzo orientamento individuato da Rizzardi e Barsi (2005) appartengono quei metodi che vedono la lingua come un processo comunicativo. I metodi che fanno parte di questa tipologia nascono all'inizio degli anni settanta e a tutt'oggi, costituiscono l'etichetta preferita con cui molti insegnanti di L2 descrivono le loro pratiche didattiche.<sup>104</sup>

Un contributo determinante alla glottodidattica di quegli anni è dato dall'americano Dell Hymes (1972), che contrappone la *competenza comunicativa* (usare la lingua nel modo più appropriato e adatto alle varie situazioni), alla *competenza linguistica* chomskyana cioè la capacità del parlante di riconoscere e produrre enunciati grammaticalmente corretti. Nello stesso periodo Austin (1962) e Searle (1969) introducono la teoria dei cosiddetti *atti linguistici*, cioè quegli atti come il presentarsi, chiedere per avere ecc. che compiamo quando parliamo (Diadori e Vignozzi, 2011: 41-42).

---

forma di avvicinamento ai materiali della lingua straniera 'non governato dall'esterno' ma piuttosto affidato alle potenzialità che l'apprendente ha di assorbire quanto gli viene offerto dall'input di volta in volta" (1998: 249).

<sup>103</sup> Anche in questo caso si precisa che vengono considerati di stampo umanistico-affettivo anche i metodi *Community Language Learning* e il *Neurolinguistic Programming*.

<sup>104</sup> A conferma di ciò, nell'indagine condotta da Giovanardi e Trifone (2012: 51-52) sulla diffusione dell'italiano del mondo si è rilevato che negli Istituti Italiani di Cultura "incontrano il massimo favore in tutto il mondo i metodi ispirati all'approccio comunicativo, che sono di gran lunga quelli più adottati dai docenti degli istituti. Tuttavia soltanto in otto sedi [...] tale approccio è stato l'unico scelto, mentre sono decisamente più numerose le preferenze per soluzioni articolate e flessibili [...] accanto alle impostazioni didattiche di tipo comunicativo [si segnala] anche il ricorso al metodo diretto, all'audio-orale e, in misura minore, al grammaticale-traduttivo".

Tra i vari metodi che possono essere raggruppati sotto questa etichetta segnaliamo:

- Il *Metodo nozionale-funzionale*. Secondo tale metodo, incentrato sul concetto di *bisogno linguistico*, le esigenze dell'allievo acquisiscono più importanza rispetto a una mera descrizione esauriente della lingua che guidava invece i principi del metodo grammatico-traduttivo. Una volta individuati tali bisogni si procede alla selezione del materiale linguistico sviluppata secondo le categorie comunicative di 'funzioni' e 'nozioni'. Questa distinzione fu introdotta dal linguista David Wilkins il quale dimostrò l'esistenza di due sistemi di significato coinvolti nella comunicazione: le categorie nozionali (concetti come *tempo*, *spazio*, *quantità*) e le categorie funzionali (come *richieste*, *ordini*, *proposte*, *suggerimenti*). A proposito del ruolo del lessico nella didattica Wilkins, nella sua opera del 1974, *Second Language Learning and Teaching*, riassume così il suo punto di vista:

[...] the ability to refer to concrete and conceptual entities is as fundamental to language as is the capacity provided by the grammar to relate such entities to one another. Knowledge of a language demands mastery of its vocabulary as much as of its grammar. [...] Just as the grammatical meaning of a linguistic form can be established only by reference to the grammatical system of which it is a part, so lexical meaning is the product of a word's place in the lexical system (1974: 19-20).

Suggerendo che l'unico modo per poter giungere ad una padronanza del *lexical system* sia adottare lo stesso utilizzato per l'apprendimento delle strutture sintattiche, secondo Wilkins gli apprendenti devono necessariamente essere sottoposti ad un'ampia esposizione della lingua.

- Il *Lexical Approach*. L'approccio lessicale proposto dallo studioso Michael Lewis (1993)<sup>105</sup> consiste in uno studio della lingua a partire dal lessico e che, attraverso il lessico, possa favorire anche gli altri aspetti dell'apprendimento linguistico. Una delle idee centrali è che anche la grammatica possa essere appresa contemporaneamente al lessico, poiché in esso integrata. In questo modo Lewis mette in discussione la validità della tradizionale dicotomia grammatica-lessico. Come osserva Serra Borneto (1998: 227-228) sono diversi i motivi che creano le condizioni per questo cambiamento: a)

---

<sup>105</sup> Ricordiamo che Lewis (1993) non è l'unico a proporre un approccio in cui si pone il lessico al centro della prassi didattica.

anche con la diffusione degli approcci comunicativi “la grammatica continua a rivestire un ruolo predominante nell’esperienza pratica dell’insegnamento e viene il più delle volte trasmessa ancora in maniera tradizionale”; b) attraverso accurate analisi ci si rende conto che molte delle difficoltà che incontrano gli apprendenti di una lingua straniera sono di natura lessicale; c) nel corso degli anni Ottanta ci si concentra sulle caratteristiche dell’apprendente e sulle strategie di apprendimento che adotta, molto spesso incentrate sull’acquisizione del lessico;<sup>106</sup> d) si diffonde l’ipotesi teorica del lessico mentale organizzato “in forma di reti e di nodi interconnessi in cui l’informazione lessicale e quella grammaticale sono codificate simultaneamente” (Aitchison, 1987); e) si costruiscono materiali basati su studi statistici del vocabolario che mettevano in luce l’importanza delle collocazioni.

Nell’ottica dell’approccio lessicale il lessico è visto come “la vita della lingua: variabile, mobile nel significato, combinabile e pervasivo. Il lessico è la comunicazione codificata in parole, in gruppi di parole, in frasi intere” (Serra Borneto, 1998: 231). La lingua quindi consiste essenzialmente di diversi tipi di elementi lessicali che hanno un peso differente e perciò vanno affrontati in maniera diversa.

Lewis (1993: 91-95) ne individua due diversi tipi principali: 1) *words*; 2) *multi-word items* (*polywords*, *collocations*, *institutionalised expressions*). Il primo tipo corrisponde alla parole ‘semplici’ (ma anche in questo caso bisogna fare attenzione a non considerarle tutte uguali perché come si sa ci sono quelle che hanno un solo significato e quelle che invece ne hanno più di uno o che assumono un significato diverso a seconda del contesto in cui vengono utilizzate). Al secondo tipo appartengono diversi tipi di elementi. Le *polywords* dovrebbero corrispondere grosso modo alle parole composte e alle polirematiche e lo studioso le definisce come “those (usually short) phrases that have a degree of idiomaticity (*by the way*, *on the other hand*), and have usually appeared in even quite simple dictionaries” (Lewis, 1997: 256).<sup>107</sup> Le collocazioni, come si è spiegato nel primo capitolo, sono “pairs or groups of words

---

<sup>106</sup> Sulle strategie di apprendimento del lessico si rimanda ai lavori di O’Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Per una breve trattazione si veda Serra Borneto (1998: 236-245) o Schmitt (2000).

<sup>107</sup> Nell’opera del 1993, Lewis scrive che le *polywords* “may belong to any word class, and the meaning of the whole group may range from immediately apparent or totally different from the component words”, ma soprattutto osserva che “[o]nly one kind of polyword, phrasal verbs [put off, look up, look up to], has featured prominently in language teaching” (1993: 92).

[that] co-occur with very high frequency [...]. Most typically this feature is associated with verb-noun and adjective-noun pairs (*to raise capital, a short-term strategy*), but it can apply to word groups larger than pairs, and to words from most grammatical categories” (1997: 256).<sup>108</sup> A proposito di questo tipo di elementi lessicali Lewis nota che mentre “the structures of highly frequent verb patterns have formed, and still form, a key element of most language courses, other highly frequent patterns – which is precisely what collocations are – have usually been ignored or at best been seen as marginal to courses” (1997: 256). Le *institutionalised expressions* sono quegli elementi lessicali che tendono ad esprimere “pragmatic rather than referential meaning. They are all those chunks of language that are recalled as wholes” (Lewis, 1997: 257). Queste possono essere: a) “[s]hort, hardly grammaticalised utterances: *Not yet. Certainly not. Just a moment, please*”; b) “[s]entence heads or frames – most typically the first words of utterances, serving primarily pragmatic purpose: *Sorry to interrupt, but can I just say ...; That’s all very well, but ...; I see what you mean, but I wonder if it wouldn’t be better to ...*”; c) “[f]ull sentences, with readily identifiable pragmatic meaning, which are easily recognized as fully institutionalised [and] characterised by their typicality in native speaker usage” (Lewis, 1993: 94).<sup>109</sup>

Queste categorie di elementi non devono essere appresi singolarmente ma vanno assunti nel loro insieme perché

[s]econdo l’Approccio lessicale, i locutori ricorrerebbero sistematicamente al linguaggio prefabbricato, perché le capacità umane di elaborazione della lingua sono limitate e non consentono, nelle normali condizioni in cui si svolge la comunicazione, di costruire le espressioni linguistiche secondo un procedimento aritmetico, partendo, cioè, da lessemi isolati e combinandoli secondo le regole della grammatica. In quanto appresi e immagazzinati nella memoria a lungo termine come unità integrali, i *chunks* sono pronti all’uso e permettono al parlante di concentrarsi sul contenuto del messaggio piuttosto che sull’aspetto formale. [...] Solo in misura minore, i parlanti si affidano [...] all’elaborazione creativa della lingua a partire dalle regole della morfosintassi. È per questo motivo che solamente una piccola parte delle frasi possibili e grammaticalmente corrette in una lingua sono probabili, cioè effettivamente usate dai parlanti in una determinata situazione. Possedere la competenza comunicativa in una lingua comporta anche essere in

---

<sup>108</sup> Sempre nell’opera del 1993, Lewis scrive che “[f]ixed collocations are one kind of polyword. Free collocations are, by delimitation, entirely novel and therefore lie towards the creative, grammatical competence-based pole of language. Like words with varying degrees of informational content, collocations at different ends of the fixed/free spectrum suggest different pedagogical procedures”.

<sup>109</sup> Si tratta in sostanza di espressioni formulaiche, di forme convenzionali socialmente sancite e di proverbi e frasi idiomatiche (Serra Borneto, 1998: 232).

grado di distinguere ciò che effettivamente avviene nella lingua da ciò che è solo teoricamente possibile [...] (Nava, 2005: 571).

Michael Lewis riprende il concetto di lessico-grammatica, dove le due aree della lingua sono apprese contemporaneamente, ovvero le regole grammaticali appaiono all'interno di frasi naturali e d'uso comune e mostrano quanto l'uso delle forme grammaticali sia strettamente collegato al lessico e da esso potentemente condizionato. Il messaggio all'insegnante è ora chiaro ed evidente. Se non vengono insegnate le concordanze e le collocazioni, si ignora un vasto insieme di 'items', i quali spesso spiegano in modo molto semplice e preciso idee complesse. Le collocazioni sono il salvagente ('island of reliability' per usare le parole di Lewis) su cui gli apprendenti di una lingua straniera o seconda possono fare grande affidamento sia nella produzione che nella ricezione di messaggi, senza dover costruire tutto parola-per-parola in ogni singola occasione.

L'approccio lessicale, che se ne condividano i presupposti o meno, rappresenta un significativo cambiamento teoretico e pedagogico rispetto al passato. Come osserva lo stesso Lewis "[t]he Lexical Approach is not a revolution, but it is a radical and helpful change of emphasis" (1993: 1) perciò va visto come una evoluzione della didattica comunicativa (Serra Borneto, 1998: 234).

Nella rassegna sui metodi appena esposta non si è fatto cenno a un importante documento che da diversi anni ormai è un punto di riferimento molto importante, se non quello principale, se non altro in Europa: il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Data la sua importanza, ci è sembrato giusto dedicargli un paragrafo a parte.

## 2.3 IL LESSICO NEL *QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE*

### 2.3.1 LE ORIGINI: IL 'PROGETTO LINGUE MODERNE' DEL CONSIGLIO D'EUROPA

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* rappresenta solo l'ultima tappa di un processo intrapreso dal Consiglio d'Europa (COE) nel 1971 con la nascita del 'Progetto Lingue Moderne'. Esso era volto a dare una risposta a una risoluzione

dello stesso COE del 1969, la quale prevedeva tre obiettivi da raggiungere:

1. rimuovere le barriere linguistiche tra i paesi della comunità;
2. salvaguardare la diversità linguistica come importante eredità culturale europea;
3. lo studio generalizzato di tutte le lingue della comunità (Piva, 2007: 2-3).

Gli eventi storici che hanno portato a questo tipo di impegno da parte della ‘Comunità economica europea’ di allora e che hanno dato vita al processo di riflessione sulle lingue in Europa sono riconducibili al fatto che in quel periodo essa è percorsa da grandi migrazioni perlopiù dal sud al nord. A quei tempi, infatti, un numero di persone sempre crescente, tra cui moltissimi italiani, ma anche molti spagnoli, greci, portoghesi e turchi, si spostavano verso i paesi dell’Europa del Nord (e in America e in Australia) in cerca di fortuna o comunque di un mondo migliore rispetto a ciò che offriva la propria madrepatria. Paesi come la Germania, la Svizzera, il Benelux, la Francia e il Regno Unito si trovarono ad avere a che fare con un gran numero di cittadini del sud dell’Europa che lavoravano in quei luoghi con progetti di permanenza più o meno a lungo termine. Questo fenomeno di massa, insieme all’aumento della mobilità in Europa da parte di cittadini che si spostavano per motivi di studio e lavoro, fece emergere la necessità affrontare con un approccio comune le problematiche linguistiche che ne derivavano (Castellani, 2012: 10-11).

Attraverso il ‘Progetto Lingue Moderne’, il Consiglio d’Europa s’è dunque adoperato per risolvere queste problematiche mantenendo come obiettivi quelli della risoluzione del ’69 e per fare ciò, si è rivolto alla comunità scientifica dei linguisti. In quegli anni gli studi di linguistica applicata erano in piena fioritura e non mancavano certo quelli riguardanti i problemi dell’insegnamento e apprendimento delle lingue. A questo riguardo, saranno studiosi come David Arthur Wilkins ed Henry G. Widdowson ad esercitare grande influenza teorica sul modello europeo così come anche Michael Alexander Kirkwood Halliday che rielabora il funzionalismo linguistico jakobsoniano in funzione della filosofia analitica di Austin e Searle e del loro concetto di ‘speech act’ (Piva, 2007: 2-3).

### 2.3.2 I LIVELLI SOGLIA

L'impegno del Consiglio d'Europa all'interno del 'Progetto Lingue Moderne' si tradusse dunque nell'elaborazione dei cosiddetti *Livelli Soglia*, disponibili inizialmente per l'inglese (1975)<sup>110</sup> e il francese (1976)<sup>111</sup> e in seguito anche per lingue come il tedesco, lo spagnolo e l'italiano<sup>112</sup>. Questi documenti si distinguono per avere un impianto di tipo nozionale-funzionale e

organizzano i contenuti linguistici (lessicali, ma anche strutturali e sintattici) per aree tematiche individuate sulla base della loro funzionalità comunicativa. In altri termini, elaborano la selezione dei contenuti linguistici da proporre in un corso di lingua, o da accertare in sede di valutazione, a partire da un'ipotesi sulle esigenze comunicative che un ipotetico parlante può avere in un paese di cui non conosce la lingua (Piva, 2007: 3).

Da questo punto di vista, i *Livelli Soglia* costituiscono la prima traduzione operativa, ma anche il primo terreno di sperimentazione, di quelli che saranno i principi ispiratori del *Framework*: rispecchiano, in particolare, la concezione della lingua come di una modalità dell'agire sociale e dell'apprendimento linguistico finalizzato alle esigenze comunicative degli apprendenti, intesi come agenti sociali. Essi si riferiscono "ad un particolare livello di competenza scelto come obiettivo comune perché ritenuto necessario e sufficiente a soddisfare i bisogni della sopravvivenza e dell'interazione degli stranieri con i parlanti nativi" (Lo Duca, 2006: 20) e offrono agli apprendenti quei primi mezzi linguistici, lessicali e grammaticali, necessari a cavarsela nel paese scelto come destinazione.

La versione italiana del documento fu elaborata per la prima volta nel 1981 da Nora Galli de' Paratesi che scrive:

I punti fondamentali su cui il progetto si basa ruotano intorno a due scelte principali: la progettazione è incentrata sui bisogni del discente e gli obiettivi d'apprendimento che ci si pone sono organizzati in un sistema di unità d'insegnamento definite in base ad un approccio comunicativo (1981: 5).

---

<sup>110</sup> Per la versione inglese del *Livello Soglia* si vedano Van Ek (1975) e Van Ek e Trim (1990).

<sup>111</sup> Per la versione francese del *Livello Soglia* si veda Coste et al. (1976) o l'edizione più recente del 1987.

<sup>112</sup> Altre lingue di cui esistono versioni del *Livello Soglia* sono il basco, il catalano, il danese, l'estone, il gaelico, il galiziano, il tedesco, il greco, il lettone, il lituano, il maltese; il neerlandese, il norvegese, il portoghese, il russo, lo spagnolo, lo svedese (Balboni P.E., 2005: 3). Alcune di queste versioni escono in contemporanea o quasi seguono la prima versione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* che risale al 1996-97.

Per obiettivi d'apprendimento, specifica l'autrice, si intendono i contenuti dell'insegnamento, vale a dire quei contenuti didattici corrispondenti alle "forme linguistiche che si ritiene vadano insegnate ad un determinato discente o gruppo di discenti o destinatari, perché essi siano in grado di comunicare valendosi della lingua che viene loro insegnata, secondo i loro bisogni" e, tali obiettivi non sono "connessi con la forma dell'insegnamento, cioè con le tecniche pedagogiche impiegate, con il modo in cui le forme linguistiche vengono insegnate" ma vanno intesi come "obiettivi comunicativi in cui le forme linguistiche da insegnare vengono scelte sulla base della loro utilità ai fini dei bisogni comunicativi che il discente o un gruppo di discenti si troveranno a dover affrontare. La scelta delle forme linguistiche quindi [...] è basata [...] su criteri esterni o extralinguistici che ci vengono dalle situazioni in cui i discenti si troveranno ad interagire linguisticamente e dai ruoli e dal tipo di azione che vorranno esercitare all'interno delle situazioni stesse" (1981: 5, 10).

Il *Livello Soglia* è poi indirizzato a "un gruppo definito in modo vasto ma unitario, quello dei visitatori temporanei [...]" e "all'interno di questo gruppo si è cercato di mettere a fuoco dei sottogruppi con bisogni di interazione sociale diversi tra loro" (1981: 18). In questo senso la versione italiana del documento si differenzia da quella inglese di Van Ek (1975) che si rivolge sì a un solo gruppo, ma questo è numericamente molto vasto, ragion per cui il documento è dotato di "sufficiente flessibilità perché possa essere adattato a dei possibili sottogruppi" (1981: 17). La versione francese di Coste et al. (1976), invece, è stata concepita "come un insieme di specificazioni per gruppi diversi, che contiene un nucleo di categorie comuni ai vari gruppi, laddove le diverse specificazioni si sovrappongono, e accanto a questo nucleo contiene anche le categorie per ognuno dei gruppi" (1981: 18).

Nonostante queste differenze, tutte le versioni dei *Livelli Soglia* pubblicate in diverse lingue europee (anche in lingue che qui non sono state menzionate) presentavano un solo livello (il B1) che costituiva la meta da raggiungere da parte del parlante il quale era ben definito nelle sue caratteristiche. Il *QCER*, da questo punto di vista, si differenzia notevolmente dai vari *Livelli Soglia* perché considera un parlante in evoluzione, un apprendente per l'appunto, che sviluppa le proprie competenze partendo

dalla totale ignoranza e procedendo progressivamente verso traguardi di sempre maggiore autonomia (anche se questo poi non necessariamente avviene).

Dal punto di vista lessicale, un altro elemento di differenziazione rispetto al QCER è che i *Livelli Soglia* contenevano dei descrittori che includevano delle liste di parole. I materiali pubblicati per il *Threshold Level* contenevano, infatti, per quanto riguarda l'inglese, circa 2000 parole (Milton, 2009: 175; Milton and Alexiou, 2009: 197; 207) mentre, per il *Waystage Level* (Livello A2)<sup>113</sup> si aveva una lista di circa 1000 parole (Milton, 2009: 175; Milton and Alexiou, 2009: 197). Nella versione francese del 'Threshold', *Un Niveau Seuil*, invece, come scrive Nora Galli de' Paratesi (1981: 3) "si è lasciato aperto il carico delle forme linguistiche, affidando la scelta all'utente del documento". Tuttavia, in Milton (2009: 175) e in Milton e Alexiou (2009: 207) per il francese si riporta un carico di circa 1800 parole,<sup>114</sup> per il tedesco di circa 2400 unità e per lo spagnolo solo 800.

La versione italiana del documento contiene, a sua volta, un carico preciso di unità come si può vedere dalla descrizione che ne dà l'autrice:

Il carico degli esponenti è di circa 1500 unità, di cui 400 possono essere apprese solo recettivamente. Queste ultime portano una R accanto. Le altre senza alcuna indicazione, si intende che debbano essere disponibili sia recettivamente che produttivamente. La scelta degli esponenti marcati R è fatta sulla base della loro produttività e polivalenza di uso e l'indicazione è fatta solo in modo indicativo. Un'unità di carico è costituita non da un'unità lessicale, ma da un'unità semantica. Per esempio alto appare sia nel senso fisico che acustico e conta perciò come due unità lessicali (1981: 79).

Il fatto che i *Livelli Soglia* contenessero un carico preciso di unità lessicali rappresenta un punto molto importante, ma affinché ne sia chiaro il motivo è necessario prima spiegare che cosa sia il *Quadro* e quale sia al suo interno il posto riservato al lessico.

---

<sup>113</sup> Si veda Van Ek (1990).

<sup>114</sup> Va segnalato, però, che in Milton e Milton e Alexiou si fa riferimento all'edizione francese del 1987, mentre Galli de' Paratesi, avendo pubblicato la versione italiana nel 1981 non poteva che parlare della versione francese del 1976. Tuttavia, anche nel caso della prima edizione gli stessi autori scrivono che "the original *Threshold* (B1) level word lists in English and French were both in the region of 2000 words" (2009: 207). Inoltre, in Milton (2009: 175) si legge che "the French and Italian lists are [...] about 1800 words each". Dato che, come afferma Galli de' Paratesi, nella versione italiana del 1981 il carico è di circa 1500 unità, non si capisce bene se il dato riportato da Milton sia stato approssimato intenzionalmente (e allora questo possa averlo fatto anche quando parlava delle edizioni originali dell'inglese e francese) o se si riferisca a qualche altra edizione italiana di cui non riporta in bibliografia neanche una versione. Da una breve ricerca sul web, però, della versione italiana risulta solo una ristampa del 1994.

### 2.3.3 IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE

La prima edizione del *Quadro di riferimento comune europeo per le lingue*, per la quale non esiste una forma editoriale, è stata pubblicata nel 1996-97 e resa accessibile a tutti sul sito internet del Consiglio d'Europa.<sup>115</sup> La seconda edizione è stata invece pubblicata nel 2001 in versione cartacea: una, per l'inglese, dall'Università di Cambridge; l'altra, per il francese, da Hatier-Didier. La traduzione italiana del documento,<sup>116</sup> curata da Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, risale al 2002 quasi in contemporanea con la versione tedesca. Via via sono state poi pubblicate altre versioni nelle diverse lingue europee.

Nel primo capitolo si spiega che cosa è il *Quadro*. Esso:

fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. La descrizione riguarda anche il contesto culturale nel quale la lingua si situa. Inoltre [...] definisce i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell'apprendente ad ogni stadio del percorso, nella prospettiva dell'educazione permanente (2002: 1).

L'approccio adottato, si spiega nel secondo capitolo (2002: 11), è orientato all'azione. Le persone che usano e apprendono le lingue vengono infatti considerate come 'attori sociali' che hanno dei compiti da svolgere in determinate circostanze, all'interno di un ambiente specifico e di un campo d'azione dato. In questo senso, l'approccio utilizzato considera anche le risorse cognitive e affettive dell'individuo, la sua volontà e tutte le capacità che egli possiede e utilizza in quanto attore sociale.

Per quanto riguarda i criteri adottati per i descrittori dei livelli comuni di riferimento (cap. 3, 2002: 27-29), essi non dovrebbero riferirsi a un contesto specifico ma contemporaneamente

---

<sup>115</sup> Da una piccola ricerca sul web non sembrerebbe più possibile reperire online la prima versione del documento ma solo quella che risale al 2001.

<sup>116</sup> La traduzione italiana del documento esiste solo in versione cartacea mentre la versione inglese e quella francese sono reperibili online sul sito del Consiglio d'Europa. Per la versione inglese, nota come *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* si veda: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) ; per la versione francese, il *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* si veda: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf). In questo lavoro verrà utilizzata la traduzione italiana di Bertocchi e Quartapelle (2002).

devono avere rilevanza contestuale ed essere riferibili e trasferibili in ogni contesto significativo e adeguati alla funzione per la quale vengono usati in quel contesto. Ciò significa che le categorie impiegate per descrivere ciò che gli apprendenti sono capaci di fare in diversi contesti d'uso devono poter essere riferite ai contesti d'uso prevedibili per diversi gruppi di apprendenti, appartenenti a tutta la popolazione destinataria.

In merito alla misurazione, i livelli ai quali si possono collocare le attività e le competenze dovrebbero essere determinati in modo oggettivo, basandosi su una teoria della misurazione in modo da evitare di rendere sistematico l'errore laddove si usino convenzioni prive di fondamento. A proposito del numero di livelli, si legge che questi dovrebbero dare conto della progressione in settori diversi senza però superare il numero di livelli che si possono distinguere con un'adeguata chiarezza e coerenza.

I livelli comuni di riferimento delineati nel *Quadro* sono sei e si possono riassumere con la seguente tabella:

<b>A</b>	
<b>Livello elementare</b>	
<b>A1</b> <b>Livello di contatto</b> (o <i>Breakthrough</i> )	<b>A2</b> <b>Livello di sopravvivenza</b> (o <i>Waystage</i> )
<b>B</b>	
<b>Livello intermedio</b>	
<b>B1</b> <b>Livello Soglia</b> (o <i>Threshold</i> )	<b>B2</b> <b>Livello progresso</b> (o <i>Vantage</i> )
<b>C</b>	
<b>Livello avanzato</b>	
<b>C1</b> <b>Livello dell'efficacia</b> (o <i>Proficiency</i> )	<b>C2</b> <b>Livello di padronanza</b> (o <i>Mastery</i> )

Tabella 3: I sei livelli della scala del QCER.<sup>117</sup>

Facendo un grande salto si arriva al quinto capitolo (2002: 125-159) all'interno del quale si fa riferimento alle competenze di chi apprende e usa la lingua intese come “tutte le competenze proprie dell'essere umano [che] contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto e [che] possono essere considerate come componenti della competenza comunicativa” (2002: 125). Queste componenti vengono poi distinte in competenze che hanno minore attinenza con le

<sup>117</sup> La tabella è un riadattamento sintetico delle informazioni che si trovano nella traduzione italiana del *Quadro* (2002: 29-30).

competenze linguistiche e quelle più propriamente linguistiche. Con le prime ci si riferisce alle ‘competenze generali’ dell’apprendente: esse consistono delle conoscenze dichiarative (il ‘sapere’ che riguarda la conoscenza del mondo, la conoscenza socioculturale, la consapevolezza interculturale), delle abilità e del saper fare (suddivise in ‘abilità pratiche’, con le quali si intendono le abilità sociali, le abilità correnti, le abilità tecniche e professionali e quelle del tempo libero e ‘abilità interculturali’), della competenza “esistenziale” (ovvero il ‘saper essere’) e della capacità di imparare (il ‘saper apprendere’ le cui componenti sono la sensibilità alla lingua e alla comunicazione, la consapevolezza e le abilità fonetiche generali, le abilità di studio e quelle euristiche).

Le competenze più propriamente linguistiche, invece, sono definite ‘competenze linguistico-comunicative’ e si suddividono in competenze linguistiche, competenze sociolinguistiche e competenze pragmatiche. Per quanto riguarda le prime si fa una premessa (2002: 134) nella quale si spiega che

[f]ino ad ora nessuna lingua è stata descritta in modo completo ed esaustivo quale sistema formale finalizzato ad esprimere significati. [...] Attualmente molti studiosi di linguistica descrittiva si accontentano di codificare la pratica, mettendo in relazione forma e significato, e usando una terminologia divergente rispetto a quella tradizionale solo quando si trattano fenomeni che esulano dal vecchio modello descrittivo).

Si chiarisce poi che l’approccio adottato è proprio di quest’ultimo tipo specificando che “si cerca [...] di identificare e classificare le componenti più importanti della competenza linguistica, che viene definita come conoscenza e capacità d’uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato” e che lo schema adottato nel *Quadro* è inteso solo ad “offrire parametri e categorie che possono essere utili per descrivere e classificare il contenuto linguistico e come base su cui riflettere. (Chi preferisce ricorrere a un quadro di riferimento diverso è libero di farlo [...]. In tal caso dovrebbe indicare a quale teoria, tradizione o pratica si riferisce)”. Poco dopo si specifica che per ‘competenze linguistiche’ nel *Quadro di riferimento* si distinguono:

- competenza lessicale
- competenza grammaticale
- competenza semantica

- competenza fonologica
- competenza ortografica
- competenza ortoepica

La competenza lessicale viene poi definita come “la conoscenza e [...] capacità di usare il lessico di una lingua, che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali” (2002: 136).

Successivamente si fa dunque una prima distinzione per chiarire che cosa comprendono tali elementi. Gli ‘elementi lessicali’ appartengono a classi aperte e comprendono:

1. *espressioni fisse* che consistono in più parole usate e apprese in blocco perché operano come una unica entità semantica. Tra queste si hanno:

- le *formule frastiche* (formule sociali e discorsive come, ad esempio, i saluti: ‘Come stai?’ oppure ‘Buongiorno!’; ecc.); le formule che si rifanno alla cultura popolare dei parlanti di una lingua contribuendo in questo modo “alla rappresentazione di atteggiamenti comuni” (2002: 147) come i proverbi (ad es. ‘Il diavolo fa le pentole ma non i coperchi’) o le citazioni familiari (ad es. ‘il canto del cigno’); le espressioni arcaiche (ad es. ‘Mo’ ti piglio!);

- le *espressioni idiomatiche* che possono essere metafore semanticamente opache (ad es. ‘Ha fatto fiasco’ o ‘È un fulmine’) o intensificatori che si collegano al contesto e allo stile (ad es. ‘bianco come la neve’ anziché ‘bianco come un lenzuolo’);

- le *strutture fisse*, le quali sono memorizzate e usate come un insieme in cui si inserisce del materiale (parole ed espressioni) per formulare frasi dotate di significato (ad es. ‘La prego di...’ o ‘Mi permetta di...’);

- altri tipi di espressioni fisse come le locuzioni verbali (ad es. ‘avere sete’, ‘prendere freddo’ o ‘cercare casa’); collocazioni fisse, consistenti di parole sistematicamente abbinate (ad es. ‘a poco a poco’, ‘di bene in meglio’ o ancora ‘passo, passo’); preposizioni composte (come ad es. ‘fuori da’, ‘vicino a’ o ‘prima di’).

2. *parole isolate*. Queste possono però essere polisemiche, cioè essere portatrici di molti significati diversi (ad es. ‘navetta’ che indica sia la spola del telaio sia un veicolo spaziale). Sono/Posscono essere parole isolate anche quelle che costituiscono le classi aperte (i nomi, i verbi, gli aggettivi, gli avverbi) o quelle parole che formano insiemi lessicali chiusi (ad es. i giorni della settimana, i mesi, i pesi e le misure ecc.).

Rispetto all’ordine in cui sono disposti gli elementi lessicali colpisce il fatto che si parli prima delle espressioni fisse e poi delle parole isolate. Questo probabilmente perché all’interno del *Quadro* riveste un ruolo molto importante anche la competenza socioculturale che per sua stessa natura prevede la conoscenza dei ‘pezzi di lingua’ che più vi sono legati.

La competenza lessicale è poi composta anche da ‘elementi grammaticali’, detti anche *parole grammaticali* o *funzionali*. Essi appartengono a classi chiuse, sono in numero limitato, ma sono assai frequenti, e per quanto riguarda l’italiano comprendono: gli articoli, i dimostrativi, i numerali, i possessivi, gli indefiniti, i pronomi personali (relativi, interrogativi, indefiniti, ecc.), le preposizioni, i verbi ausiliari e modali, le congiunzioni e le interiezioni.

Come è giusto che sia viene poi esplicitato cosa si intende anche per le altre competenze linguistiche elencate sopra ma qua ci si soffermerà solo su un altro tipo<sup>118</sup>, ovvero sulla ‘competenza semantica’. Essa “riguarda la consapevolezza e il controllo che l’apprendente ha sull’organizzazione del significato” (2002: 142). Si distingue poi la semantica in tre tipi: la ‘semantica lessicale’, la ‘semantica grammaticale’ la ‘semantica pragmatica’. Nel *Quadro* ci si sofferma maggiormente sulla prima che si occupa, da una parte, del rapporto tra le parole e il contesto generale (la referenza, la connotazione e la marcatura di nozioni specifiche di ordine generale); e dall’altra, dei rapporti tra le parole (come la sinonimia e l’antonimia; l’iponimia; la collocazione; il rapporto tra le singole parti e il tutto; analisi componenziale; equivalenze della traduzione).

---

<sup>118</sup> Per ragioni di spazio e in virtù del fatto che questo non è un lavoro interamente incentrato sul *Quadro di riferimento comune europeo*, si è deciso di trattare solo quanto ritenuto più in linea con le tematiche riguardanti il lessico anche se, naturalmente, si è consapevoli che tutti i tipi di competenza descritti nel QCER sono interrelati e contribuiscono insieme a definire la competenza globale del parlante.

Nel testo si specifica poi che nel *Quadro* la competenza linguistica è trattata da un punto di vista formale e si mette in evidenza come l'approccio nozionale-funzionale adottato nel Consiglio d'Europa *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* proponesse dunque una presentazione della competenza linguistica alternativa a quella impiegata nel QCER. In questi documenti, infatti, non si parte dalle forme della lingua e dal loro significato, ma si

inizia con una classificazione sistematica delle funzioni comunicative e delle nozioni, articolate in generali e specifiche, per presentarne solo successivamente, come esponenti, le forme lessicali e grammaticali. Questi due approcci rappresentano modi complementari per affrontare la "duplicità della lingua". Le lingue implicano un'organizzazione della forma e una del significato, che si intersecano in modo ampiamente arbitrario. La descrizione basata sull'organizzazione delle forme frantuma il significato, mentre quella basata sull'organizzazione del significato frantuma la forma. Quale sia da preferire, dipende dallo scopo della descrizione. [...] È comunque evidente che per apprendere una lingua bisogna acquisire sia forme sia significati (2002: 143).

Nel sesto capitolo, immediatamente successivo a quello sulle competenze parzialmente descritte sopra, si affronta la questione del come 'Apprendere e insegnare una lingua' (2002: 161-190). Nello specifico, qui interessa l'apprendimento delle competenze linguistiche, il cui sviluppo è considerato fondamentale. All'interno del *Quadro*, la prima domanda che si pone a questo proposito è: "come [...] si può facilitare [l'apprendimento linguistico] per quanto riguarda il lessico, la grammatica, la pronuncia e l'ortografia?" (2002: 183). Dal momento però che questo lavoro è incentrato sul 'lessico', ciò che più interessa è la seconda domanda: "In quale [modo] ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino il *lessico*?". Successivamente vengono fornite diverse opzioni che dovrebbero ricoprire tutte le modalità in cui è possibile che gli apprendenti sviluppino la competenza lessicale. Queste possono essere: la semplice esposizione a parole ed espressioni fisse ricorrenti in testi autentici orali e scritti; oppure per inferenza o attraverso ricerche nel dizionario ecc. come previsto da compiti e attività specifiche; con la contestualizzazione di parole, per esempio lavorando sui testi contenuti nei manuali, reimpiegando poi quelle stesse parole in altri esercizi e attività, ecc.; presentando parole accompagnate da elementi visivi (disegni, gesti, e mimica, azioni esemplificative, oggetti ecc.); memorizzando liste di parole ecc. insieme con le corrispondenti traduzioni; esplorando campi semantici

e costruendo mappe concettuali, ecc.; con l'addestramento all'uso di dizionari monolingui e bilingui, repertori e altre opere di consultazione; con spiegazioni ed esercitazioni relative alle strutture lessicali (ad es. formazione delle parole per derivazione e per composizione, collocazione, locuzioni verbali, espressioni idiomatiche ecc.); con uno studio più o meno sistematico della differente distribuzione dei tratti semantici in L1 e L2 (semantica contrastiva) (2002: 183).

Si fa inoltre riferimento all'ampiezza, varietà e padronanza del lessico che sono considerati "parametri fondamentali dell'acquisizione linguistica di cui ci si avvale per valutare la competenza linguistica e per pianificare l'apprendimento e l'insegnamento della lingua" e a questo proposito si raccomanda agli utenti del *Quadro*, in questo caso gli insegnanti o comunque chi è nella posizione di valutare il livello di competenza degli apprendenti, di considerare e, se opportuno, specificare:

- l'ampiezza lessicale (vale a dire il numero di parole ed espressioni) che l'apprendente avrà bisogno di/sarà in condizione di/sarà preparato a/sarà invitato a controllare
- la varietà lessicale (vale a dire i domini, i temi ecc.) che l'apprendente avrà bisogno di/sarà in condizione di/sarà preparato a/sarà invitato a controllare
- il controllo sul lessico che l'apprendente avrà bisogno di/sarà in condizione di/sarà preparato a/sarà invitato ad esercitare
- come eventualmente distinguere il lessico che si apprende a riconoscere e a comprendere dal lessico che si è in grado di ricordare e utilizzare nella produzione l'uso che si fa delle tecniche di inferenza e come se ne promuove lo sviluppo. (2002: 184)

In merito alla selezione del lessico, ovvero le parole da includere nei test e nei materiali per i libri di testo così come nei curricoli e nei programmi, sono possibili diverse opzioni. Si possono infatti selezionare parole chiave e espressioni o nelle aree tematiche in cui si situano i compiti comunicativi relativi ai bisogni dell'apprendente, o che rappresentino differenze culturali e/o valori e convinzioni significative condivisi dal gruppo sociale (dai gruppi sociali) della lingua obiettivo; oppure, ci si può attenere ai principi di statistica lessicale e selezionare le parole più frequenti all'interno di un ampio *corpus* generale o quelle ricorrenti in aree tematiche ristrette; ancora, si possono selezionare testi (autentici) orali e scritti e apprendere/insegnare tutte le parole che

contengono; o, infine, non pianificare in anticipo lo sviluppo del lessico, ma lasciare che si sviluppi organicamente in funzione dei compiti comunicativi che l'apprendente deve svolgere (2002: 184).

Sul livello di competenza degli apprendenti il QCER offre inoltre delle scale relative sia all'ampiezza del lessico sia alla padronanza con cui esso viene utilizzato.

<b>Ampiezza del lessico</b>	
<b>C2</b>	Ha <i>buona</i> padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
<b>C1</b>	Ha <i>buona</i> padronanza di un <i>vasto</i> repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. <i>Buona</i> padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali.
<b>B2</b>	Dispone di un <i>buon</i> repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.
<b>B1</b>	Dispone di lessico <i>sufficiente</i> per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.
<b>A2</b>	Dispone di lessico <i>sufficiente</i> per sostenere transazioni della routine quotidiana in situazioni e su argomenti familiari. Dispone di lessico <i>sufficiente</i> per esprimere bisogni comunicativi di base. Dispone di lessico <i>sufficiente</i> per far fronte a bisogni semplici "di sopravvivenza".
<b>A1</b>	Dispone di un repertorio lessicale <i>di base</i> fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.

Tabella 4. Dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* [trad.it. 2002: 137]: corsivo mio.

Come si può notare, anche perché messo in evidenza dal corsivo, il *Quadro* fornisce sì una scala relativa all'ampiezza del lessico però non si danno mai indicazioni quantitative in tal senso. Da questo punto di vista, i termini utilizzati per parlare di 'quantità' sono a dir poco vaghi. Alessandra Corda e Carla Marengo osservano che "si passa dal "vastissimo" repertorio lessicale del C2 al "vasto" repertorio del C1, al "buon" repertorio del B2, al "lessico sufficiente" del B1 per arrivare al "repertorio lessicale di base" dell'A1" (2004: 26).<sup>119</sup>

Anche per quanto riguarda i descrittori adottati nella scala relativa alla padronanza del lessico, il ricorso a quantificatori un po' vaghi non viene meno/abbandonata: nel

<sup>119</sup> Sulle problematicità del QCER in relazione alla competenza lessicale si veda Wisniewski (2012: 161-183).

caso dell'apprendente B2 la correttezza lessicale è generalmente 'elevata', il B1 mostra una 'buona' padronanza del lessico elementare, l'A2 dispone di un repertorio 'ristretto' e per l'A1 non viene fornito nessun descrittore.

<b>Padronanza del lessico</b>	
<b>C2</b>	Uso del lessico costantemente corretto e adeguato.
<b>C1</b>	Occasionali sbagli di minore entità, ma nessun errore lessicale significativo.
<b>B2</b>	La correttezza lessicale è generalmente <i>elevata</i> , anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione.
<b>B1</b>	Mostra una <i>buona</i> padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari.
<b>A2</b>	Dispone di un repertorio <i>ristretto</i> , funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana.
<b>A1</b>	Nessun descrittore.

Tabella 5. Dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* [trad.it. 2002: 138]: corsivo mio.

A questo proposito, in realtà, gli autori del QCER sono consapevoli del fatto che i parametri offerti in queste scale sono troppo generici. Infatti, essi raccomandano che gli utenti del *Quadro* considerino e specifichino sia “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 usare” sia “come vengono selezionati e classificati tali elementi” (2002: 138).

Tuttavia, non si può non essere d'accordo con Milton e Alexiou quando affermano che la mancanza di precisi termini quantitativi riguardo al lessico “potentially devalues the framework and diminishes its usefulness” (2009: 194).

Come si è detto sopra, nei *Livelli Soglia* esistevano delle liste di parole, ma nel QCER, queste “have been removed and learners, textbooks and course syllabuses are placed into the framework levels according to skills-based rather than knowledge-based criteria”. In questo non c'è niente di male poiché “the skills-based criteria have the virtue of making the framework flexible and highly inclusive, and almost any course, textbook or learner should be able to find a place in the system”, ma l'inconveniente di questa flessibilità è che i livelli diventano imprecisi ed è spesso possibile collocare gli apprendenti o i materiali didattici a diversi livelli del *Quadro* (Milton and Alexiou, 2009: 194). Per quanto riguarda il lessico, questo comporta anche il problema di non

poter associare un valore numerico ai vocaboli da conoscere per ogni livello della scala fornita dal QCER. Eppure, inserire un numero preciso di parole come parametro da raggiungere all'interno di ogni livello si presterebbe bene a rendere i descrittori della scala "more robust" e questo perché è risaputo che la quantità di vocaboli conosciuti da un apprendente è strettamente legata alle quattro abilità implicate nell'apprendimento di una lingua, in particolare alla lettura e alla scrittura. Ciò è poi correlato anche ai punteggi ottenuti dagli apprendenti negli svariati test che certificano il livello di competenza della lingua. Queste ragioni hanno quindi portato gli autori summenzionati, Milton e Alexiou, ad effettuare un esperimento per verificare innanzitutto quale fosse l'estensione del vocabolario di alcuni gruppi di apprendenti di diverse L2 che si trovavano a livelli differenti del QCER. In secondo luogo, gli studiosi volevano constatare se la competenza lessicale aumentasse sistematicamente da un livello all'altro poiché ci si aspettava, e i risultati han dato loro ragione, che apprendenti ai livelli inferiori della scala del Quadro, come l'A1 o l'A2, conoscessero un numero meno elevato di parole ed espressioni nella L2 rispetto a coloro che avevano un livello di competenza linguistica superiore e che seguivano corsi o studiavano per degli esami dei livelli C1 o C2. Il tipo di test utilizzato per verificare la competenza lessicale degli apprendenti è l'*XLex*<sup>120</sup> che ha il vantaggio di avere delle versioni equivalenti per l'inglese, il francese e il greco. Tutti e tre i test stimano la conoscenza delle 5000 parole più frequenti nelle rispettive lingue. Con questa tipologia di test si chiede agli apprendenti di dire con un 'sì' o con un 'no' se conoscono una serie di parole presentate una alla volta. Le parole presentate sono 120 di cui 100 sono parole 'vere', cioè realmente esistenti. Sono state quindi estratte 20 parole per ognuna delle cinque bande di 1000 parole più frequenti in cui è stato suddiviso l'*X-Lex* (che, come si è detto sopra, consta di 5000 parole). A queste, sono poi state aggiunte altre 20 'pseudo-parole', vale a dire parole costruite per sembrare e suonare come vere ma che in realtà non esistono, e che quindi non possono essere riconosciute. Le risposte date per queste parole permettono di 'aggiustare' i risultati ottenuti dalle risposte riguardanti le parole 'vere' che potevano essere date solo per supposizione e sovrastima. Ogni 'sì' dato a parole

---

<sup>120</sup> L'*XLex* è un test elaborato da Meara e Milton (2003).

esistenti valeva 50 punti mentre per ogni ‘sì’ dato in risposta a una ‘pseudo-parola’ si sottraevano 250 punti.

Per l’inglese L2 il campione di apprendenti consisteva in 88 apprendenti greci appartenenti ad ogni livello della scala QCER e 144 apprendenti ungheresi ai livelli B1 e B2; per il francese L2 i dati sono stati ricavati da 155 studenti inglesi ai livelli B1, B2 e C2, 65 greci e 50 spagnoli a tutti e sei i livelli della scala; per quanto riguarda il greco L2, infine, gli apprendenti avevano diverse lingue materne e appartenevano ai livelli A1, A2, B1 e B2 del Quadro.

La seguente tabella riassume i punteggi medi ottenuti dagli apprendenti per ognuno dei livelli del QCER nelle tre lingue straniere.

<b>Livello QCER</b>	<b>Francese LS in GB</b>	<b>Francese LS in Spagna</b>	<b>Francese LS in Grecia</b>	<b>Inglese LS in Grecia</b>	<b>Inglese LS in Ungheria</b>	<b>Greco L2 in Grecia</b>
<b>A1</b>		894,44	1.125,71	1.477,27		1.492,10
<b>A2</b>		1.700,00	1.756,25	2.156,81		2.237,50
<b>B1</b>	952,04	2.194,44	2.422,72	3.263,63	3.135,90	3.338,23
<b>B2</b>	1.882,58	2.450,00	2.630,00	3.304,54	3.668,42	4.012,50
<b>C1</b>		2.675,00	3.212,50	3.690,90	4.340,00	
<b>C2</b>	3.326,47	3.721,42	3.525,00	4.068,18		

**Tabella 6. I punteggi medi degli apprendenti nei livelli QCER nelle tre lingue straniere (Milton e Alexiou, 2009: 200-203).<sup>121</sup>**

I risultati, come anticipato sopra, sembrano confermare quanto previsto da Milton e Alexiou: gli apprendenti del livello A1, in media, conoscono meno parole degli apprendenti del livello A2, i quali a loro volta conoscono mediamente meno parole degli apprendenti al livello B1, e così via fino all’ultimo livello. Anche se si tratta di piccoli numeri è possibile sostenere che questa tendenza sia statisticamente significativa. Man mano che gli studenti migliorano nella lingua straniera essi diventano più competenti e tendono a conoscere più parole. I risultati emersi suggeriscono che i livelli di competenza lessicale sono quindi correlati alle prestazioni/performance di ognuno dei livelli del QCER.

<sup>121</sup> La tabella è un riadattamento che riporta solo i punteggi medi ottenuti dagli apprendenti. Per dati più specifici si rimanda a Milton e Alexiou (2009: 200-203).

Tuttavia, è necessario sottolineare alcune questioni. In primo luogo, dai dati emergono delle differenze anche consistenti nel numero di parole conosciute ai vari livelli dai diversi gruppi di apprendenti per le diverse lingue. Nel caso del francese L2 saltano agli occhi i risultati ottenuti dagli apprendenti inglesi rispetto agli apprendenti spagnoli e greci i cui punteggi invece sono abbastanza simili. Secondo Milton e Alexiou, questa marcata differenza rivela “the weakness of the skills-based criteria when used in isolation from more objective evaluation method” (2009: 209). Ciò comporta che le abilità degli apprendenti inglesi non possono essere equiparabili a quelle degli apprendenti greci e spagnoli agli stessi livelli della scala QCER. Se esistessero degli indicatori quantitativi sulla competenza lessicale questo “will surely help the British system in evaluating where it stands in relation to the CEFR and in adjusting its level appropriately so that it will fit more convincingly within the framework”.

La seconda questione riguarda le differenze nei punteggi ottenuti dagli apprendenti a seconda delle lingue prese in esame. Si può notare infatti che il numero medio di parole conosciute dagli apprendenti del greco L2 è superiore al numero di parole conosciuto dagli apprendenti di inglese L2 che, a sua volta, è superiore al quantità media di parole in francese L2. Cosa significa questo fatto? Milton e Alexiou ritengono che queste differenze vadano attribuite alla diversità delle lingue. Non è infatti detto che la soglia di parole necessaria per passare da un livello ad un altro di una lingua debba essere la stessa per tutte. Si può essere infatti molto più comunicativi in una lingua rispetto ad un'altra pur avendo meno risorse lessicali. Nel caso di una lingua come il francese, è probabile che per passare da un livello all'altro servano molte meno parole rispetto all'inglese, perché in questa lingua le parole più frequenti possono essere utilizzate nel linguaggio quotidiano ma anche, almeno in parte, nei linguaggi specialistici.

#### 2.3.4 LE CERTIFICAZIONI DI ITALIANO L2 E ALCUNE APPLICAZIONI DEL QCER

Malgrado i limiti esposti riguardanti la scala del QCER, è innegabile che essa

abbia costituito e costituisca un importante punto di riferimento per coloro che hanno a che vedere con l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua straniera. In Italia, in particolar modo, negli ultimi due decenni si è assistito anche a un particolare fenomeno e cioè allo sviluppo di diverse tipologie di esami utili a certificare il livello di competenza della nostra lingua che si sono adeguate alle indicazioni offerte dal *Quadro*. Tra questi ricordiamo:

- gli esami CELI, che servono ad ottenere il 'Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana' da parte dell'Università per Stranieri di Perugia. Essi si articolano in sei livelli sul modello del QCER: il CELI Impatto (per l'A1); il CELI 1 (per l'A2); il CELI 2 (per il B1); il CELI 3 (per il B2); il CELI 4 (per il C1); il CELI 5 (per il C2). La stessa Università ha aggiunto negli anni anche altri certificati, distinti per tipologia d'utenza: il CELI immigrati (suddiviso in CELI Impatto i, per l'A1, CELI 1 i, per l'A2 e CELI 2 i, per il B1) e il CELI adolescenti (articolato in CELI 1 a, per l'A2, il CELI 2 a, per il B1 e il CELI 3 a, per il B2);
- gli esami CILS: questi servono per l'ottenimento della 'Certificazione di Italiano come Lingua Straniera', rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena. Anch'essa si suddivide in sei livelli: CILS A1, CILS A2, CILS UNO-B1, CILS DUE-B2, CILS TRE-C1 e CILS QUATTRO-C2. Per i bambini e i ragazzi sono stati realizzati appositi moduli di Certificazione di Livello A1, A2 e B1;
- gli esami IT. Essi servono ad ottenere i certificati di competenza rilasciati dall'Università di Roma Tre e si articolano in quattro livelli: base.IT per il livello A2; ele.IT per il livello B1; int.IT per il livello B2; IT per il livello C2;
- gli esami PLIDA, che prendono il nome dal 'Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri', servono all'ottenimento del certificato di competenza della lingua rilasciato dalla Società Dante Alighieri. Anche questi esami si articolano nei sei livelli del QCER: PLIDA A1, A2, B1, B2, C1, C2;
- l'esame DELI, per l'ottenimento del Diploma Elementare di Lingua Italiana (per il livello A2); gli esami DILI, per il Diploma Intermedio di Lingua Italiana (articolato nei due livelli B1 e B2); gli esami DALI, per il Diploma Avanzato di Lingua Italiana (suddiviso nei due livelli C1 e C2); gli esami DILC e DALC

(Diploma Intermedio e Diploma Avanzato di Lingua Commerciale). Questi sono tutti diplomi rilasciati dall'AIL, l'Accademia Italiana di Lingua di Firenze.<sup>122</sup>

Ma quale posto ha il lessico all'interno di queste certificazioni? Un esempio interessante di come esso viene trattato si trova in un'opera intitolata *Valutare e certificare l'italiano di stranieri* di Pazit Barki e diverse altre autrici (2003). Quest'opera prende in considerazione i livelli iniziali della certificazione CILS e per quanto riguarda la selezione del lessico si è fatto riferimento alle liste di frequenza del Vocabolario di Base (VdB) di De Mauro (1980) e quelle del *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, il LIP, di De Mauro et al., 1993. Come fanno notare le autrici

nel caso [...] di una certificazione rivolta ad apprendenti non autonomi (livelli CILS A1 e CILS A2) la scelta risulta particolarmente problematica. Il lessico, infatti, deve essere non solo presentato in una misura 'accettabile', ma deve essere anche rappresentativo dei contesti d'uso e dei domini in cui gli apprendenti potrebbero trovarsi a dover comunicare (2003: 121).

Per il lessico generale del livello A1, dunque, sono stati selezionati 604 lemmi (che dovrebbero essere presenti nei testi delle singole prove) di cui l'82,78% fa parte del 'vocabolario fondamentale', il 10,76% appartiene al 'vocabolario di alto uso', il 4,3% rientra nel 'vocabolario di alta disponibilità',<sup>123</sup> e il 2,15% restante non appartiene al VdB. Quest'ultima percentuale si riferisce a 13 parole che, pur non appartenendo al VdB, hanno acquisito negli ultimi anni un uso molto alto: ne sono un esempio *supermercato, euro, cellulare, ecc.* Per quanto riguarda il lessico di alta disponibilità,<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Consultando il sito del Ministero degli Affari Esteri risultano essere ufficialmente riconosciute solo le prime quattro le certificazioni della competenza in italiano L2 in elenco. Per quanto riguarda i Diplomi di Italiano dell'Accademia Italiana di Lingua di Firenze, nel sito ufficiale si legge che l'esame DILC - B1 è riconosciuto dal 2007 soltanto dall'UFFT (Ufficio Federale Svizzero della formazione professionale e della tecnologia) come esame finale di italiano come seconda lingua nazionale in tutte le scuole professionali commerciali della Confederazione Elvetica.

<sup>123</sup> Si ricorda che vocabolario 'fondamentale', 'di alto uso' e 'di alta disponibilità' sono le tre fasce in cui è suddiviso il VdB.

<sup>124</sup> Il lessico di "alta disponibilità" del VdB di De Mauro è stato utilizzato anche per un interessante studio (si vedano Bini, 1997 e Bini, Pernas e Sánchez, 1998) sull'apprendimento e insegnamento di 78 parole appartenenti a questa fascia e contenute all'interno repertorio lessicale del *Livello Soglia* di Nora Galli de' Paratesi (1981). L'esperimento è stato condotto su un campione di 158 studenti spagnoli di italiano L2 (iscritti a dei corsi presso due sedi della 'Escuela Oficial de Idiomas' di Madrid) appartenenti a livelli tra l'intermedio e l'avanzato. I risultati ottenuti paiono confermare l'ipotesi iniziale riguardante la difficoltà di apprendimento delle parole di alta disponibilità: questi termini, infatti, sono legati ad esperienze, fatti e oggetti della vita di tutti i giorni e per questa ragione sono ben noti ai parlanti nativi ma essendo fortemente legate al contesto, il loro uso non è frequente e per lo più è limitato alla lingua parlata. Per quanto riguarda l'insegnamento, queste parole compaiono nell'input a cui sono esposti i principianti perché le tendenze didattiche attuali stabiliscono come primo obiettivo lo sviluppo della competenza

le autrici fanno presente che la scelta di proporre una parte non è casuale poiché per quanto un parlante nativo non nomina spesso parole appartenenti a questa fascia, esse si riferiscono ad oggetti che si usano quotidianamente e la loro conoscenza è di vitale importanza per chi apprende l'italiano L2 (2003: 122).

A proposito del livello A2, il lessico selezionato sale a 800 lemmi. In questa lista la percentuale del vocabolario fondamentale scende di pochissimo coprendo l'81,38% dei lemmi; il vocabolario di alto uso, al contrario, sale di qualche punto e arriva al 12,31%; il vocabolario di alta disponibilità, invece, rimane pressoché invariato con una percentuale del 4,75% mentre i lemmi che non appartengono al VdB sono 14, coprendo solo l'1,75%.

Un altro aspetto interessante dell'opera di Barki et al. è che, come spiegano le autrici, i sillabi presentati al suo interno hanno due finalità, quella certificatoria e quella didattica. In particolare è degno di nota il fatto che i sillabi siano stati suddivisi in sei moduli rivolti a diverse tipologie d'apprendenti: gli immigrati adulti, i figli di immigrati (6-11 anni), i figli di immigrati (12-15 anni), gli apprendenti asiatici, i figli di emigrati di 1° e 2° generazione, i ragazzi stranieri di origine italiana di 3°, 4° e 5° generazione (8-15 anni). Questo significa che l'insegnante di italiano L2, una volta che abbia individuato

i bisogni linguistico-comunicativi specifici di ciascun gruppo di apprendenti [avrà] la possibilità di selezionare [all'interno dei sillabi] i contesti di comunicazione rispondenti alle esigenze della comunicazione dei loro studenti e, a partire da ciò, procedere alla selezione degli usi della lingua, delle strutture, del lessico, delle tipologie e generi testuali con cui rispondere in modo soddisfacente ai bisogni linguistico-comunicativi di tali apprendenti (2003: 132).

A questo proposito e in relazione al lessico, gli insegnanti sono agevolati perché esso viene presentato, per ognuna delle sei tipologie di apprendente prese in

---

comunicativa in situazioni di vita quotidiana. E tutti i libri di testo comprendono temi di questo genere che però vengono abbandonati o ripresi solo sporadicamente, al massimo a livello intermedio. Di conseguenza, la probabilità di occorrenza nell'input diminuiscono notevolmente, almeno in sede didattica, man mano che aumenta la competenza linguistica. Considerati questi fatti, si è formulata l'ipotesi per la quale nell'apprendimento del lessico di alta disponibilità gli studenti spagnoli a volte utilizzano le loro conoscenze della L1, il che può dare come risultato la presenza nell'interlingua dei principianti, di ibridismi e persino di lessemi spagnoli se questi sono solo leggermente diversi dai corrispondenti lessemi italiani e questi ibridismi hanno molte probabilità di fossilizzarsi per cui potranno comparire anche a livello intermedio e avanzato. Come si è detto, i dati sembrano confermare l'ipotesi, infatti, solo una piccola parte dei 78 lessemi (il 29,6%) è conosciuta dalla maggior parte degli studenti anche se non tutte le parole considerate entrano con eccessiva difficoltà nel vocabolario produttivo degli studenti spagnoli.

considerazione, sotto forma di liste di lemmi suddivise per campi semantici. Le liste dei campi semantici per il livello CILS A1 e per il livello CILS A2 comprendono una media di circa 200 parole per ogni modulo che vanno ad aggiungersi alle liste di lessico generale. Nella tabella sottostante si può notare che le liste dei campi semantici, rispetto a quelle del lessico generale, hanno percentuali più alte di lemmi che non appartengono al VdB.

<b>Lessico per campi semantici</b>				
<b>Moduli</b>	<b>Livello CILS A1</b>		<b>Livello CILS A2</b>	
	<b>N° lemmi</b>	<b>NON VdB</b>	<b>N° lemmi</b>	<b>NON VdB</b>
<b>Immigrati adulti</b>	204	7,84%	260	11,92%
<b>Figli di immigrati (6-7 anni)</b>	194	9,28%		
<b>Figli di immigrati (8-11 anni)</b>			235	11,06%
<b>Figli di immigrati (12-15 anni)</b>	175	9,14%	230	10,00%
<b>Apprendenti asiatici</b>	219	9,59%	281	12,81%
<b>Figli di emigrati italiani di 1° e 2° generazione (8-15 anni)</b>	175	5,14%	233	8,58%
<b>Ragazzi stranieri di origine italiana di 3°, 4° e 5° generazione (8-15 anni)</b>	174	6,90%	236	8,47%

Tabella 7. Il numero di lemmi e le percentuali non VdB delle liste per campi semantici (Barki et al., 2003: 134-234).<sup>125</sup>

Nelle scelte lessicali effettuate per le certificazioni dei livelli iniziali CILS sembrerebbe dunque che si sia tenuto conto da un lato della frequenza delle parole, utilizzando percentuali molto alte del vocabolario di base, e dall'altro dei bisogni specifici delle diverse tipologie di apprendenti.

Tuttavia, come fa notare Lo Duca (2006: 70), “non sono chiari i criteri in base ai quali sono state decise inserzioni ed omissioni”. Questo significa che proporre delle liste di parole per ogni stadio della competenza linguistica è un compito molto difficile

<sup>125</sup> La tabella è un riadattamento che riporta solo il numero dei lemmi delle liste lessicali per campi semantici previste per ciascuna tipologia d'utente e le percentuali di vocabolario di queste liste che non appartengono al VdB. Per dati più specifici si rimanda a Barki et al. (2003: 134-234).

e non è detto che le scelte effettuate nell'individuazione delle parole siano sempre condivise.

Le scelte effettuate da Lo Duca nel suo 'Sillabo di italiano L2', sono infatti molto diverse. I destinatari del sillabo, in questo caso, sono gli studenti universitari in scambio e l'opera è finalizzata alla programmazione didattica ma non all'ottenimento di una certificazione linguistica. A differenza dei sillabi di Barki et al. (2003) quest'opera non contiene inventari lessicali. L'approccio utilizzato è di tipo morfologico perché il lessico non viene visto solo "come una lista di forme più o meno arbitrariamente associate a dei significati, ma come una molteplicità di liste costituite da forme morfologicamente (e semanticamente) relate" (2006: 72). In questo senso, la scelta attuata nel 'Sillabo' è di

tentare di formare una sensibilità lessicale, attenta a cogliere il rapporto tra forma e significato e le direzioni del cambiamento di questo rapporto, puntando da una parte sulle regolarità della lingua, dall'altra sulla capacità di elaborazione mentale del discente. In questo modo daremo [agli] allievi alcuni dei mezzi grammaticali più potenti ed utili ad arricchire anche autonomamente il proprio repertorio lessicale (2006: 74).

Quanto al rapporto con il QCER, anche quest'opera vi è strettamente legata e, in generale, si riferisce a tutti i sei livelli della scala. Nel caso specifico del lessico però si è adottata la scansione in tre livelli.

Per il livello A, in particolare, anche in questo caso il VdB è stato un punto di riferimento fondamentale e il lessico di base proposto si sviluppa per aree semantiche (sulla vita quotidiana, sulla città ospite, sulla vita dello studente universitario, sul mondo del lavoro, ecc.). Si introducono inoltre importanti distinzioni come quelle tra parole semplici e complesse, si trattano gli antonimi, le parole in rapporto di meronimia, le parole che non hanno corrispondenza (o corrispondenza solo parziale) nelle altre lingue europee e si trattano anche gli usi particolari e figurati del lessico introdotto. Si suggeriscono inoltre i primi procedimenti che servono a formare le parole come quelli alterativi in *-ino* ed *-one* o quelli derivativi per formare i nomi di agente da nomi (*-ista*, *-aio*, *-iere*) e da verbi (*-tore*) e ancora quei procedimenti derivativi per formare i nomi di luogo in *-eria* e per formare nomi di strumento in *-trice*.

Per il livello B, invece, non solo si amplia il lessico delle aree semantiche già introdotte nel livello precedente ma si estendono anche le aree semantiche da trattare

(natura, sport, mondo dell'arte e dello spettacolo, burocrazia, ecc.) stavolta non solo attraverso il lessico di base. Si trattano i sinonimi e i sinonimi parziali e gli usi metaforici del lessico proposto. Si introducono nuovi procedimenti derivativi, tra i quali i procedimenti compositivi tipici dei linguaggi specialistici ma si affrontano anche i falsi derivati e i composti. A questo livello vengono inoltre proposte polirematiche appartenenti a diverse categorie del discorso, collocazioni di uso comune e tra queste anche quelle che non hanno corrispondenza nelle lingue europee e ancora le sigle (2006: 163-167).

Anche solo vedendo quanto e cosa si affronta in questi primi due livelli si capisce che il progresso previsto non va solo in senso quantitativo ma anche qualitativo.

Nel livello C, infine, si propone il lessico specialistico relativo a diverse aree (mondo del lavoro, storia, filosofia, religione, scienze, ecc.); si trattano gli omonimi e le parole polisemiche, i geosinonimi, gli iponimi e gli iperonimi, le parole macedonia; si affrontano nuovi procedimenti alterativi e derivativi e se ne fa una ricapitolazione; si amplia inoltre il repertorio delle parole composte, delle polirematiche e delle collocazioni (2006: 168-169).

Come si vede, almeno in Italia, e malgrado la 'vaghezza' dei descrittori QCER sull'ampiezza lessicale, sono stati diversi i tentativi, anche felici, di tradurre nella pratica alcune raccomandazioni fatte nel documento europeo.

## 2.4 LE PRINCIPALI POSIZIONI SUL RUOLO DEL LESSICO NELL'INSEGNAMENTO

Qualunque sia l'approccio o metodo seguito dall'insegnante, molto spesso essi tendono ad applicare le stesse modalità di insegnamento che hanno sperimentato come discenti. Essi possono essere più o meno consapevoli delle loro idee riguardo alla natura della lingua, ai processi di insegnamento e apprendimento linguistico e non è insolito che ci sia contraddizione fra l'esplicitazione delle proprie opinioni e le reali scelte effettuate: un insegnante, a parole, può dichiarare di porsi, ad esempio, l'obiettivo di insegnare a comunicare con la L2 e poi di fatto trovarsi ad insegnare e verificare solo la

conoscenza metalinguistica (Rizzardi e Barsi, 2005).

Se perciò è stato insegnato loro con metodi che ponevano pochissima attenzione sul lessico, non è inverosimile aspettarsi che buona parte di questi insegnanti continuino a trascurare il vocabolario, sia che ciò avvenga a causa dei metodi coi quali hanno imparato sia dei metodi attraverso i quali insegnano. Come spiega James Coady (1997), l'atteggiamento di un dato insegnante verso il ruolo del lessico nell'acquisizione della lingua è infatti il prodotto di diversi fattori: l'esperienza personale dell'insegnante nell'apprendere le lingue straniere e il modo in cui affronta il metodo o i metodi che sperimenta; l'atteggiamento metacognitivo che egli ha nei confronti dell'apprendimento del lessico e le idee secondo le quali esso viene appreso in maniera più efficace, ovvero attraverso la lettura, la comunicazione orale, la memorizzazione di parole, e così via; la conoscenza che egli ha in merito alla ricerca condotta sull'acquisizione del lessico e, infine, l'impatto che ha sull'insegnante l'esperienza maturata insegnando.

A questo proposito vi sono una serie di atteggiamenti verso l'insegnamento e apprendimento del lessico in una lingua straniera o seconda che possono essere considerati tipici degli insegnanti e degli studenti.

In generale, infatti, se da una parte gli studenti sentono che le parole sono molto importanti e sono desiderosi di impararle, dall'altra gli insegnanti tendono a ritenere che le parole siano facili da imparare poiché per loro la sfida è costituita dalla grammatica. Inoltre, molti insegnanti e studiosi pensano che insegnare il lessico sia un'attività intellettuale di basso livello che non merita la loro completa attenzione.

D'altro canto, sia gli insegnanti sia gli studenti stessi ritengono che le abilità produttive della lingua (parlare e scrivere), siano molto più difficili da acquisire di quanto lo siano le abilità ricettive di ascolto e di lettura e quasi tutti gli approcci metodologici incoraggiano insegnanti e studenti ad assumere che l'abilità di lettura sia trasferita automaticamente dalla L1. Di conseguenza, molti insegnanti e studiosi sembrano dedurre che le parole siano apprese naturalmente attraverso la lettura e che quindi non abbiano bisogno di essere insegnate. Diventa molto più chiara, in questo modo, la ragione per la quale gli insegnanti non vedono la necessità di insegnare il lessico nonostante la richiesta degli studenti in questo senso. E quand'anche gli insegnanti vedono la necessità di una certa istruzione lessicale, essi la concepiscono

come qualcosa di natura temporanea, che faccia da ponte fin quando gli studenti saranno in grado di fare da soli.

Nonostante le affermazioni precedenti circa la trascuratezza generale nell'insegnamento del vocabolario, un certo numero di insegnanti e studiosi ha pubblicato articoli e libri che sostengono invece l'importanza del lessico nell'apprendimento di una L2. Il risultato è un ampio *corpus* di letteratura che comprende un vasto *continuum* di argomenti, studi e suggerimenti sul giusto ruolo che il vocabolario dovrebbe avere e sulla giusta attenzione che dovrebbe ricevere nell'insegnamento della lingua.

All'interno di questo *continuum* Coady (1997: 275-281) individua quattro posizioni principali. La prima, che si trova ad un estremo di questi studi, è quella secondo la quale non esiste un bisogno che giustifichi l'istruzione del lessico in maniera esplicita. Questa posizione si basa sulla convinzione che gli studenti, leggendo in maniera estensiva, imparino tutto il lessico di cui hanno bisogno attraverso il contesto purché però vi sia comprensione (Krashen, 1989; 1993).

La seconda posizione si basa anch'essa sulla convinzione che il contesto sia la maggiore fonte di apprendimento del lessico che però va aiutato insegnando agli studenti specifiche strategie d'apprendimento. A questo proposito, Oxford e Scarcella (1994) sostengono che sia cruciale insegnare agli studenti strategie esplicite per l'apprendimento del vocabolario, strategie che i discenti devono necessariamente imparare per essere in grado di utilizzare un lessico molto vasto e affinché la sua ritenzione sia garantita a lungo termine. È difficile, infatti, che gli studenti, possano acquisire la grande quantità di parole di cui hanno bisogno solo attraverso i processi di lettura, ascolto e scrittura. A tal fine, quindi, bisognerebbe insegnare il lessico attraverso diverse attività contestualizzate e parzialmente decontestualizzate.

La terza posizione è sostenuta da chi ritiene che sia necessario l'insegnamento esplicito del lessico utilizzando una gran quantità di tecniche e persino la memorizzazione diretta di alcune parole o espressioni particolarmente frequenti. Questo è particolarmente raccomandabile nelle fasi iniziali dell'acquisizione, mentre negli stadi successivi ci si può maggiormente affidare al contesto. Diversi studi hanno dimostrato che per quanto la lettura possa contribuire alla conoscenza del lessico, esercizi specifici

sul vocabolario producono risultati di gran lunga migliori.

Infine, l'ultima posizione è quella secondo la quale l'insegnamento del lessico debba avvenire attraverso varie attività di classe da quelle più comunicative a quelle più tradizionali. Diversi manuali specificatamente dedicati alle attività sul vocabolario possono aiutare gli insegnanti in questo senso, anche perché questi possono venire adeguati a quasi tutti i tipi di metodo. Quello di Allen (1983), per esempio, suggerisce che il lessico si impari meglio quando si incontra in classe cioè quando si crea nell'apprendente il bisogno di utilizzarlo. Secondo tale posizione, inoltre, le attività dovrebbero essere adattate ai diversi livelli degli apprendenti. Nel caso dei principianti, ad esempio, si potranno utilizzare attività basate su immagini o giochi mentre gli studenti più avanzati invece potranno lavorare maggiormente con i dizionari o sulla morfologia.

Il piccolo percorso che si è fatto era inteso a far capire quale sia in generale il ruolo che il lessico ha rivestito e riveste attualmente all'interno della ricerca e in glottodidattica. Nel prossimo capitolo si cerca invece di individuare il suo peso in due contesti specifici: i corsi universitari d'italiano dell'University of Leeds e i corsi d'italiano per studenti stranieri al Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Cagliari.



### CAPITOLO 3. L'ATTENZIONE ESPLICITA AL LESSICO NEI CORSI DI ITALIANO L2

Col presente lavoro si è voluto indagare sul ruolo che riveste l'attenzione esplicita al lessico, vale a dire su quale sia la sua portata in termini sia quantitativi sia qualitativi, in alcune classi di italiano per stranieri. A questo scopo si è scelto di osservare in primo luogo delle classi di studenti universitari d'italiano della 'School of Languages, Cultures and Society' dell'University of Leeds e, in un secondo momento, si sono osservate le classi dei corsi d'italiano organizzati per gli studenti stranieri nel Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Cagliari.

La scelta di osservare da una parte le classi d'italiano in un'università straniera, e dall'altra le classi d'italiano in un'università italiana, non è stata certo casuale. Lo scopo era infatti quello di rilevare eventuali somiglianze o differenze nelle modalità in cui il lessico viene trattato nei due tipi di situazione e cioè quando esso è insegnato e appreso in un contesto in cui l'italiano è *lingua straniera* (LS) e quando invece è trattato in un contesto in cui l'italiano è *seconda lingua* (=L2).

Quest'ultimo termine è spesso utilizzato e "può servire come concetto sovraesteso in opposizione a «prima lingua» (=L1) per indicare qualsiasi lingua non appresa come L1" (Giacalone Ramat, 1986: 11), o, per usare un'altra terminologia, per indicare una lingua non appresa come "lingua materna". Nell'ambito di questo lavoro, però, la distinzione tra LS e L2 risulta pertinente ed è utile "perché coglie due contesti di acquisizione sostanzialmente diversi, anche se naturalmente si possono dare casi misti" (1986: 11). Normalmente si considera *lingua straniera*, "una lingua appresa (di solito a scuola) in un paese in cui essa non serve come normale mezzo di comunicazione" (1986: 11), come potrebbe essere il caso degli studenti di Leeds che imparano l'italiano in un'università inglese. Si parla invece di *seconda lingua*, quando ci si riferisce alla "lingua usata come mezzo di comunicazione nel paese in cui viene appresa" (1986: 11) come potrebbe essere il caso degli studenti stranieri dell'Università di Cagliari.

Tuttavia, il fatto che Giacalone Ramat faccia riferimento anche a dei 'casi misti', spinge a riflettere maggiormente su entrambi i contesti summenzionati e a non etichettarli in maniera così semplicistica.

Va detto, che per quanto le due situazioni di apprendimento siano diverse, è evidente che in entrambi i casi si sta parlando di contesto guidato.<sup>126</sup> Normalmente, però, ‘contesto guidato’ si utilizza in contrapposizione a ‘contesto spontaneo’ per indicare i diversi modi in cui può avvenire l’apprendimento. A questo proposito, Giacalone Ramat scrive che

una lingua seconda (=L2) o straniera può essere appresa «spontaneamente» nel paese in cui essa è parlata, attraverso contatti quotidiani con parlanti nativi, oppure può essere appresa a scuola, sotto la guida dell’insegnante che segue un programma e un percorso ragionato di avvicinamento alle strutture e agli usi della lingua. È chiaro peraltro che le due modalità di apprendimento si possono combinare, come di fatto succede molte volte: si pensi al caso degli studenti universitari che trascorrono un periodo di studio in Italia nell’ambito dei programmi di scambio della Comunità europea ([1993] 2011<sup>14</sup>: 341-342).

Anche qui, si ribadisce il concetto per il quale, come spesso succede, non è sempre tutto bianco o tutto nero, ma esistono delle zone grigie. Dato l’esempio che fa l’autrice, siamo quindi in grado di dire che gli studenti stranieri che apprendono l’italiano a Cagliari, costituiscono uno di quei ‘casi misti’, ai quali la studiosa aveva fatto riferimento precedentemente. Essi, infatti, imparano la lingua attraverso due modalità di apprendimento combinate: da una parte, apprendono spontaneamente l’italiano perché si trovano a vivere in una città in cui si parla tale lingua, fatto questo che, normalmente, implica che si abbiano dei contatti frequenti con i parlanti nativi il cui input è una preziosa risorsa per gli apprendenti; dall’altra, gli studenti hanno anche la possibilità di apprendere in un contesto guidato perché oltre a questi contatti quotidiani coi nativi, essi frequentano anche dei corsi d’italiano all’università, per cui sono ‘guidati’ da un insegnante che porta avanti un certo programma allo scopo di farli avvicinare alle strutture e agli usi dell’italiano.

Anche Bettoni, riferendosi non tanto al contesto di apprendimento, quanto all’apprendente/apprendimento stesso, osserva che

[a]pprendente è sia chi sta imparando malgrado se stesso solamente perché gli capita di essere circondato dalla L2, sia chi consciamente controlla il proprio processo di apprendimento. Tanto che poi si è spinti a distinguere tra apprendimento spontaneo, più o meno vicino allo sviluppo secondo la teoria che si sottoscrive, e apprendimento guidato, che è la diretta controparte

---

<sup>126</sup> Il fatto di prendere in considerazione due diversi tipi di contesto guidato si collega ad una parte importante di questa analisi incentrata sulla didattica messa in atto dai vari insegnanti di italiano nel momento in cui affrontano il lessico.

dell'insegnamento. [...] non è difficile immaginare un *continuum* tra l'apprendimento spontaneo, che può essere più o meno oggetto di riflessione metalinguistica, e apprendimento guidato, che può implicare una guida più o meno invadente, esigente, esplicita" (2001: 5).

E Pallotti, a sua volta, nota che

[l]a distinzione tra apprendimento guidato e naturale sembra a prima vista evidente; tuttavia, quando si cerca di descrivere elementi esclusivamente caratteristici di un tipo di apprendimento e totalmente assenti nell'altro, si incontrano subito delle difficoltà. I contesti di apprendimento guidati, infatti, non sono tutti uguali tra loro, come non lo sono quelli naturali: la variabilità è tale per cui può accadere che esistano più differenze tra un contesto scolastico e un altro che tra quello stesso contesto e uno naturale. Quando si confrontano apprendimento naturale e apprendimento guidato si hanno in mente prototipi di entrambi, degli esempi centrali, che [però] sono effettivamente piuttosto diversi [poiché] nella realtà, si possono riscontrare variazioni anche notevoli (1998: 274).

Queste precisazioni servono a delineare un po' meglio la situazione riscontrata a Leeds.

Il contesto preso in considerazione in questa città nel momento in cui si è svolta l'osservazione da parte di chi scrive, si può identificare come contesto guidato 'puro'. Tuttavia, se da un lato questa terminologia può servire a semplificare, essa però non rende pienamente l'idea del *continuum* di cui parla Bettoni, e, anzi, può richiamare una notevole 'prototipicità', sulla quale invece si sofferma Pallotti. Va segnalato infatti che, per quanto non sia stata svolta un'indagine allo scopo di verificare le origini degli studenti e le motivazioni che li hanno spinti a studiare la nostra lingua, l'aver assistito per diversi mesi alle lezioni d'italiano loro dedicate è comunque servito anche a questo scopo. Le informazioni ottenute non danno certo il quadro sistematico che avrebbe fornito un questionario appositamente preposto, ma fanno capire che la situazione prototipica per la quale l'italiano a Leeds è lingua straniera, dà conto di una situazione generale ma allo stesso tempo parziale, perché non può considerarsi pienamente valida rispetto alle diverse situazioni in cui si trova ogni singolo studente.

In primo luogo, si deve infatti precisare che non tutti gli apprendenti avevano l'inglese come L1.<sup>127</sup> Inoltre, diversi studenti erano di origine italiana e, anche se ovviamente non è possibile affermarlo con certezza, si può almeno ipotizzare che nel loro caso l'italiano non fosse utilizzato solo in classe ma anche in casa, soprattutto se le

---

<sup>127</sup> Si contano almeno tre casi di apprendenti con lingua materna diversa dall'inglese (L1 italiana, spagnola e una delle lingue parlate in Europa orientale).

origini erano dovute a uno stretto rapporto di parentela come quello con un genitore.<sup>128</sup> A diversificare ulteriormente il quadro, alcuni studenti, dopo essersi diplomati e prima di iniziare l'università, si erano presi un cosiddetto *gap year* o, per dirla all'italiana, un anno sabbatico,<sup>129</sup> e in qualche caso, avevano scelto di passarne una parte in Italia. Infine, va anche segnalato che per gli apprendenti di lingue dell'University of Leeds, a partire dal secondo anno, è obbligatorio passare un periodo di studio all'estero. Tutti gli studenti d'italiano dell'ultimo anno avevano infatti vissuto un periodo più o meno lungo in una città italiana.

Attraverso le considerazioni appena fatte si capisce meglio quanto possano combinarsi e mescolarsi le caratteristiche dei diversi tipi di apprendimento.

Dal momento che si sta parlando del ruolo del lessico in contesto guidato, l'analisi che seguirà terrà conto dell'operare degli insegnanti e dei materiali didattici che in tale situazione di apprendimento costituiscono i punti di riferimento fondamentali attraverso i quali il discente può sviluppare le proprie competenze e con i quali può confrontarsi continuamente almeno per l'intera durata di un corso. L'intento è quello di stabilire se effettivamente si trova riscontro almeno con una parte dei metodi suggeriti da numerose ricerche, individuare problemi e punti di criticità, e così via.

Va precisato che il *corpus* ottenuto nei mesi di osservazione a Leeds è davvero molto vasto mentre il *corpus* ricavato dall'osservazione degli studenti Erasmus dell'Università di Cagliari è molto più ridotto poiché si trattava di corsi introduttivi di 40 ore tenuti in modo intensivo nell'arco di sole due settimane per cui se ne è potuta osservare solo una parte minima. Per bilanciare almeno in parte i due *corpora* si è dunque deciso di trascrivere e di utilizzare anche per Leeds, i dati di due sole settimane:

---

<sup>128</sup> In questo senso, può essere visto come una conferma di questa ipotesi il fatto che alcuni di questi studenti, sebbene non mostrassero di padroneggiare perfettamente la 'grammatica' dell'italiano, dimostravano invece una spiccata *fluency*, o abilità di comunicare oralmente che in parte rifletteva l'uso di un italiano colloquiale tipico dei nativi in situazioni di informalità. Si tratta comunque solo di un'ipotesi perché tale tipo di competenza potrebbe essere stata acquisita anche grazie a eventuali e ripetuti periodi di tempo passati in Italia, sempre grazie ai loro rapporti di parentela.

<sup>129</sup> Le ragioni che potevano spingere gli studenti a fare questa scelta potevano essere di diverso tipo: in alcuni casi, questo 'gap year' serviva a lavorare e mettere da parte il denaro necessario a pagarsi gli studi universitari che, come è noto, in Gran Bretagna (pur con le dovute differenze che possono sussistere tra le diverse università) hanno costi piuttosto elevati, oppure per fare esperienze di diverso tipo all'estero, sia in Italia che altrove.

quella del 13-19/02/2012, e quella immediatamente successiva che andava dal 20 al 26 febbraio.

Per costruire il *corpus* di dati sui quali lavorare ci si è avvalsi principalmente di due strumenti:

- a) un registratore digitale;
- b) una griglia di osservazione.

Quest'ultima è stata ripresa e solo in parte rielaborata rispetto alla griglia proposta da Graziella Pozzo (2008) per individuare gli aspetti strutturali delle lezioni. Nella prima parte si sono raccolti dati più generali (per es.: data della lezione, livello del gruppo osservato, numero di studenti, argomento/i della lezione, sussidi disponibili, ecc.), mentre la seconda parte è servita a raccogliere i dati riguardanti la tipologia e i tempi delle attività svolte durante ogni ora di lezione con particolare riguardo a quelle incentrate sul lessico.

**Griglia di osservazione**

Università: \_\_\_\_\_

Livello/Gruppo: \_\_\_\_\_

N° studenti: \_\_\_\_\_ M: \_\_\_ F: \_\_\_

Insegnante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Argomento/i e obiettivo/i della lezione:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fasi:**

- Apertura
- presentazione dell'argomento
- pratica esercitativa
- chiusura
- altro:

\_\_\_\_\_

**Apertura e presentazione dell'argomento:**

- collegamento con quanto fatto la lezione precedente
- correzione del compito a casa
- esplicitazione dell'obiettivo
- effetto sorpresa
- nessuna apertura
- altro:

\_\_\_\_\_

**Modalità di lavoro:**

- plenaria
- lavoro individuale
- lavoro in coppia/gruppo
- altro:

\_\_\_\_\_

**Disposizione dell'aula:**

- tradizionale
- banchi a coppie
- banchi a isole
- banchi a cerchio
- banchi a ferro di cavallo
- altro:

**Quando**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 2. Griglia di osservazione: prima parte.

Attività didattiche	Da ... a ... (tempo)	Esercizi e/o esempi
<b>Letture</b> [sì] [no] - racconti [ ] - dialoghi [ ] - art.giornale [ ] - altro [ ] _____		
<b>Scrittura</b> [sì] [no] - composizioni [ ] - abstracts [ ] - riassunti [ ] - traduzioni [ ] - altro [ ] _____		
<b>Ascolto</b> [sì] [no] - lezione insegnante (grammatica, ecc.) [ ] - materiale audio-orale [ ] - parlato compagni [ ] - altro [ ] _____		
<b>Produzione orale</b> [sì] [no] - risposta a domande [ ] aperte [ ] chiuse - monologo [ ] - conversazione [ ] - altro [ ] _____		
<b>C'è un momento specifico per il lessico?</b> [sì] [no] L'attenzione è rivolta a: - vocaboli singoli [ ] - omofoni [ ] - omografi [ ] - vocaboli polisemici [ ] - sinonimi [ ] - antonimi [ ] - iponimi/iperonimi [ ] - campi semantici [ ] - famiglie di parole [ ] - collocazioni [ ] - espressioni idiomatiche [ ] - polirematiche [ ] - proverbi [ ] - espressioni metaforiche [ ] - formule [ ] - altro [ ] _____ _____ _____		

Figura 3. Griglia di osservazione: seconda parte.

### 3.1 IL LESSICO IN CLASSE A LEEDS

Come si è detto all'inizio di questo capitolo, l'obiettivo di questo lavoro era capire quale fosse il ruolo del lessico in classe e a questo scopo si è scelto di osservare in primo luogo delle classi di studenti universitari d'italiano LS della 'School of Languages, Cultures and Society' dell'University of Leeds, il cui dipartimento d'italianistica si trova spesso ai primi posti di varie classifiche nazionali inglesi.

L'insegnamento della lingua italiana all'Università di Leeds si articola in due programmi pensati per due diverse tipologie di studenti: il *Beginners Programme*, o 'BA Italian B',<sup>130</sup> destinato specificatamente a coloro che non hanno mai avuto contatti con la lingua italiana e l'*Advanced Programme*, o 'BA Italian A', destinato invece agli studenti che hanno già studiato italiano in precedenza. Entrambi i corsi hanno la durata di quattro anni durante i quali è obbligatorio un periodo di studio in Italia prima dell'ultimo anno e prevedono un'ampia gamma di corsi dedicati alla cultura italiana.<sup>131</sup>

Tenuto conto che questa ricerca si occupa però del ruolo del lessico nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua italiana si è privilegiata l'osservazione dei corsi più specificatamente linguistici. Essi, in ambedue i programmi summenzionati, si distribuiscono principalmente su tre livelli.

Il 1° livello, destinato agli studenti del primo anno, si suddivide a sua volta in due gruppi. Nel 'BA Italian B' si ha infatti il gruppo dei principianti assoluti<sup>132</sup> che durante l'anno seguono due moduli: il *Beginners Italian 1*, modulo del 1° semestre con codice corso ITAL1030 e prerequisito del *Beginners Italian 2*, modulo del 2° semestre con codice corso ITAL1035. Nel 'BA Italian A', si ha invece il gruppo degli studenti del

---

<sup>130</sup> Dove 'BA' sta per *Bachelor of Arts*: si tratta di corsi universitari che rilasciano il titolo di primo livello.

<sup>131</sup> Solo al primo anno si hanno, tra gli altri, corsi sul cinema italiano ('Italian Cinema and Film Studies: An Introduction') o sull'arte e letteratura italiana ('Art and Literature in Medieval and Renaissance Italy: An Introduction') o di storia dell'Italia ('Italy from Fascism to the Present'), e così via.

<sup>132</sup> Al momento in cui è stata condotta questa ricerca, nel sito del Dipartimento di Italianistica dell'University of Leeds si leggeva: "This module is offered as an elective to students who have an A level (at least grade C) in a foreign language. It aims to take students rapidly to about A2-level standard in the use and understanding of written and spoken Italian. Teaching is by four one-hour language classes each week [...]" (<http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201112&M=ITAL-1030>). Ciò significa che per poter accedere a tale corso gli studenti dovevano avere ottenuto un 'A level Grade C' (o un suo equivalente) in una lingua straniera diversa dall'italiano. Gli 'A-level' sono degli esami di livello avanzato in materie specifiche che gli studenti britannici sostengono alla fine delle loro scuole superiori. Per approfondimenti si veda: <http://www.a-levels.co.uk/>.

primo anno che però hanno già studiato italiano in precedenza: il modulo a loro destinato è denominato *Italian Language Level 1*, con codice corso ITAL1010.<sup>133</sup>

Il 2° livello, destinato agli studenti del secondo anno, è denominato *Italian Language* per entrambi i programmi e per entrambi i semestri dell'anno accademico. Anche a questo livello però c'è una differenza tra gli studenti del 'BA Italian A' e gli studenti del 'BA Italian B': i primi, come si è già detto, costituiscono il gruppo più avanzato e durante il secondo anno seguono il modulo con codice corso ITAL2015; i secondi, appartengono al gruppo di studenti che hanno frequentato al primo anno i moduli per principianti, e al secondo anno essi frequentano il modulo con codice corso ITAL2016.<sup>134</sup>

Il 3° livello, infine, è destinato agli studenti che hanno passato un periodo più o meno lungo in Italia per praticare la lingua e che si preparano per gli esami finali precedenti la laurea. In questo caso non c'è più una suddivisione, nel senso che l'unico modulo esistente, con codice ITAL3010, è destinato sia a coloro che hanno iniziato col programma 'BA Italian A', sia agli studenti che hanno iniziato il loro percorso col 'BA Italian B'.

La raccolta dei dati è avvenuta nell'arco del secondo semestre che, secondo l'organizzazione delle attività didattiche dell'università in questione, si divide a sua volta in due *terms* (trimestri). Il primo di questi due trimestri (che nella totalità dell'anno accademico corrisponde al secondo *term*) ha avuto inizio ufficialmente il 23

---

<sup>133</sup> Attualmente, e senza cambiamenti rispetto all'anno in cui si è svolta la ricerca, i requisiti di accesso per questo modulo indicati nel sito del Dipartimento di italiano sono: "This module is offered as a discovery module to students who have a good pass in Italian at A2 or AS level. This module consolidates knowledge of intermediate Italian and explores more difficult structures and vocabulary [...]" (<http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201516&F=P&M=ITAL-1010>). Ciò significa che per accedere a questo programma è necessario che gli studenti abbiano già un buon livello di competenza della lingua italiana.

<sup>134</sup> Si precisa che i riferimenti ai codici dei moduli sono basati sulle informazioni presenti attualmente nel sito del Dipartimento di italianistica nelle sezioni riguardanti i dettagli dei corsi offerti per il 'BA Italian A' (<http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynprogrammes.asp?Y=201516&P=BA-IT%2FA>), e nelle sezioni riguardanti i dettagli dei corsi offerti per il 'BA Italian B' (reperibili invece alla pagina: [http://www.leeds.ac.uk/arts/site/custom\\_scripts/coursefinder\\_arts.php?%20courseID=21882](http://www.leeds.ac.uk/arts/site/custom_scripts/coursefinder_arts.php?%20courseID=21882)). Tuttavia, va segnalato che al momento in cui è stata condotta la ricerca (a.a. 2011-2012) per gli studenti del secondo anno del 'BA Italian A' risultavano due codici (ITAL2015 e ITAL2011) e anche per il 'BA Italian B' si avevano altrettanti codici (ITAL2016 e ITAL2017). Questo perché parte degli studenti del 2° anno di entrambi i programmi sarebbero partiti per passare un trimestre all'estero intorno alla metà del 2° semestre, ma fino ad allora avrebbero seguito le lezioni insieme agli altri studenti che invece avrebbero seguito le lezioni fino alla fine dell'anno. I codici che si riferiscono agli studenti che dovevano partire sono ITAL2011 e ITAL2017.

gennaio 2012, mentre l'osservazione in classe ha avuto luogo a partire dal 6 febbraio fino al 15 marzo. Il secondo *term* è iniziato il 16 aprile e le lezioni di italiano, nonché il periodo d'osservazione, sono terminate il 3 maggio dello stesso anno.<sup>135</sup>

Al fine di costruire un *corpus* il più vasto possibile che fornisse testimonianze di varie esperienze didattiche, si è scelto di osservare tutti i livelli sopra descritti, anche se, per questioni logistiche, non è stato possibile essere presente ad ogni ora di lezione dedicata a ciascun gruppo.<sup>136</sup>

In merito al programma previsto per ogni livello va sottolineato che esso è molto fitto e rigido.

### 3.1.1 IL 1° LIVELLO

#### 3.1.1.1 Il modulo dei *Beginners Italian 2*

Nell'a.a. 2011-2012, le docenti che insegnavano nel modulo dedicato agli studenti principianti del primo anno erano due, di cui una di madrelingua italiana (IT1) e una di madrelingua inglese (N-IT).<sup>137</sup> Il programma previsto per il 1° livello del modulo

---

<sup>135</sup> Come si è già accennato, pur avendo osservato le lezioni relative a tutto il 2° semestre, si è proceduto alla trascrizione di quelle tenutesi nelle settimane 13-19/02/2012, e 20-26/02/2012.

<sup>136</sup> Le ragioni sono tre: una, molto pratica, è legata alla sovrapposizione delle ore, per cui non è stato possibile essere contemporaneamente presente a due o più lezioni; la seconda è che le ore di lezione dedicate agli studenti sono organizzate anche in base ai loro impegni relativi ad altre materie di studio, perciò seguire due, tre o quattro ore di lezione dello stesso livello, non significava ritrovare in classe le stesse persone e lo stesso numero di studenti. Inoltre, e questo ha a che vedere con la peculiarità dell'attività didattica, durante la lezione di *orale* (un'ora settimanale per ognuno dei gruppi 'Italian Language Level 1', 'Italian Language' e 'Italian Language 3'), gli studenti erano divisi in gruppi meno numerosi, in modo da permettere ad ognuno di loro di poter praticare maggiormente la lingua (se volevano), non dovendo rispettare troppi turni di parola.

<sup>137</sup> Come si è detto, per gli studenti principianti del primo anno erano previste quattro ore di lezione alla settimana. Tuttavia, il numero totale degli studenti determinava che ci fossero più gruppi e che quindi insegnanti diversi in momenti non necessariamente diversi svolgessero per ognuno di essi la stessa lezione. La prima ora di lezione della settimana prevista per gli studenti di questo livello, per esempio, si svolgeva il lunedì dalle 11.00 alle 12.00 ed era tenuta da IT1 ma solo per un certo gruppo. La stessa lezione si svolgeva dalle 15.00 alle 16.00 dello stesso giorno ma per un altro gruppo ed era tenuta da N-IT. La lezione si svolgeva invece il martedì dalle ore 11.00 alle 12.00 per un ulteriore gruppo, ed era tenuta da IT1. Ciò farebbe pensare semplicemente che si avessero tre gruppi seguiti da due insegnanti ma in realtà le cose non funzionavano proprio in questo modo. Durante le altre ore di lezione dedicate a questo livello (quindi la seconda, la terza e la quarta), infatti, la composizione e il numero degli studenti che componevano i gruppi frequentanti ora l'una ora l'altra prima ora di lezione potevano variare. Questo perché gli studenti, avendo impegni relativi anche ad altre materie, assistevano alle lezioni d'italiano che

‘Beginners Italian 1’ e per il modulo ‘Beginners Italian 2’, si appoggiava principalmente al contenuto del libro di testo adottato in quell’anno e intitolato *Prego! An invitation to Italian*, a cura di Graziana Lazzarino.<sup>138</sup> Quest’ultimo consiste in un unico volume<sup>139</sup> e, a questo proposito, Pierangela Diadori, riferendosi a un’editoria cartacea che, per l’italiano L2, nell’ultimo scorcio del secolo scorso attraversa un periodo di grandi cambiamenti, nota che tuttavia “il manuale di base (unico testo che in passato era a disposizione del docente e degli allievi [continua ad essere] ancora molto diffuso in molte culture” (2011b: 66). In riferimento a queste culture, in una nota la studiosa poi aggiunge “si pensi ai voluminosi libri di testo che accompagnano negli anni liceali e universitari gli studenti nordamericani, o alla rilevanza del libro come strumento di studio per le culture orientali e arabe” (2011b: 66).<sup>140</sup> Il manuale adottato per i principianti di Leeds è infatti pubblicato da una nota casa editrice statunitense che,

---

combaciavano coi loro orari. Chi scrive, per i motivi di cui si è già detto, non ha potuto assistere a tutte le 12 ore di lezione che durante la settimana erano dedicate ai diversi gruppi di studenti di questo livello. Tendenzialmente, infatti, durante la settimana la scrivente assisteva a 5 ore di lezione dedicate agli apprendenti principianti del primo anno: due corrispondevano alla prima ora d’italiano della settimana (denominata ‘Tutorial 1’) dedicate a due gruppi di studenti differenti tenute entrambe da IT1; altre due corrispondevano alla terza ora d’italiano della settimana (denominata ‘Tutorial 3’), una delle quali tenuta da N-IT e l’altra da IT1; l’ultima ora di lezione che si osservava, corrispondeva alla quarta ora di lezione della settimana (denominata ‘Tutorial 4’), ed era tenuta da IT1. Le lezioni trascritte per questo gruppo sono 10, ma quelle osservate nell’arco dei due trimestri sono in tutto 34.

<sup>138</sup> Lazzarino G. [2012<sup>8</sup>], *Prego! An invitation to Italian*, New York, McGraw Hill, International Edition (con contributi di Gina Pietrantonio, Andrea Dini, Giuseppe Faustini e Maria Mann). Già al momento in cui si è svolto il periodo di osservazione da parte di chi scrive, l’uso di questo manuale veniva integrato con delle fotocopie tratte da altri manuali. Uno di questi, che allora era in fase di sperimentazione, è il corso di: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2007-2009], *Affresco Italiano. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier, che poi è diventato ed è attualmente (a.a. 2014-2015) il libro di testo in uso. In particolare, per il gruppo dei principianti è previsto l’utilizzo dei volumi per i livelli A1 e A2 del QCER. *Affresco Italiano*, si distingue infatti dal vecchio manuale in uso *Prego!* perché, come si può leggere nella pagina web dedicata ai moduli ITAL1030 e ITAL1035: “[it] is linked to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR describes language ability on a scale of levels from A1 for beginners up to C2. The incorporation of the CEFR demonstrates: - the validity of our language programme - facilitates students’ understanding of the level they achieve - logical progression through levels. Knowledge of the CEFR enhances: - students’ engagement with the language learning experience - students’ motivation and progress during their experience abroad; - educational and occupational mobility thanks to the transferability of the CEFR system” (si veda: <http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201516&F=P&M=ITAL-1035>). Questa nuova adozione è probabilmente in linea col lavoro di divulgazione del ‘Portfolio Europeo delle Lingue’ messo in atto dagli insegnanti nell’a.a. 2011-2012.

<sup>139</sup> La casa editrice pubblica (in versione cartacea, o attraverso altre modalità) diversi altri materiali o supplementi da accompagnare al libro di testo, sia per gli studenti sia per gli insegnanti (si veda: [http://highered.mheducation.com/sites/0073386251/information\\_center\\_view0/supplements.html](http://highered.mheducation.com/sites/0073386251/information_center_view0/supplements.html)), ma il manuale è costituito da un unico volume.

<sup>140</sup> Non calcolando le pagine occupate dalla prefazione e dal sommario presenti all’inizio del manuale, né le pagine che occupano le due appendici e i due glossari presenti invece alla fine del testo, le pagine occupate dai soli capitoli sono 383.

oltre ad una edizione dedicata agli studenti nordamericani, ne propone anche una versione internazionale ('International Student Edition') da usare fuori dagli Stati Uniti.<sup>141</sup> Tuttavia, non è ben chiaro cosa si intenda per *international edition*. Facendo una breve ricerca su internet si è infatti messo a confronto l'indice dell'edizione internazionale e l'indice dell'edizione per gli U.S.A., per verificare se al loro interno vi fosse qualche differenza dal punto di vista dei contenuti, ma questi coincidono perfettamente, persino nell'indicazione del numero delle pagine.<sup>142</sup> Si potrebbe dunque pensare che le differenze possano trovarsi nelle attività proposte nelle due edizioni del testo, ma purtroppo in questo senso non si è potuto verificare se quest'ipotesi sia corretta o meno.<sup>143</sup> Dal momento che nel bollino che contrassegna la copertina dell'edizione internazionale si trova scritto "This International Student Edition is for use outside of the U.S." è però più probabile che il senso di *international* sia da riferirsi al pubblico al quale è destinata o rivolta tale edizione. Tuttavia, si è notato che nell'edizione internazionale, nella quale ci si aspetterebbe di trovare delle attività in cui si fa riferimento a un destinatario anglofono in generale, queste, in realtà, sono esplicitamente indirizzate agli studenti statunitensi in molte occasioni.

Si consideri la seguente spiegazione legata all'uso formale e informale della lingua italiana, presente nel capitolo preliminare:

---

<sup>141</sup> Va detto che non tutti gli studenti utilizzavano il volume in questa edizione internazionale. In classe si potevano infatti trovare sia edizioni precedenti all'ottava, sia edizioni non specificatamente dedicate ad un pubblico internazionale.

<sup>142</sup> Per una copia dell'indice e di uno dei capitoli dell'edizione non internazionale si veda il sito della casa editrice alla pagina: [http://highered.mheducation.com/sites/0073386251/information\\_center\\_view0/index.html](http://highered.mheducation.com/sites/0073386251/information_center_view0/index.html). Chi scrive ha rilevato che l'unica differenza tra l'ottava edizione dedicata agli studenti nordamericani e quella internazionale, in effetti, si trova solo nella copertina. Mentre nella prima si ha l'immagine di un gelato che nella mente degli stranieri, come è noto, richiama immediatamente l'Italia, nella seconda si ha una fotografia di Piazza Venezia a Roma e un bollino giallo in cui si segnala che "This International Edition is for use outside of the U.S."

<sup>143</sup> Si tratta solo di una supposizione, ma si ritiene abbastanza probabile che in realtà anche le attività presenti all'interno del libro corrispondano perché in caso contrario, anche se ovviamente non è detto, ci si aspetterebbe qualche variazione, seppur minima, nell'indicazione del numero delle pagine che invece nelle due edizioni coincide perfettamente per ogni singolo argomento o punto trattato. Inoltre, anche se questo non fosse vero, si è verificato che il capitolo 5 della versione dedicata agli studenti statunitensi di cui si può avere una copia gratuita nel sito della casa editrice (si vedano le indicazioni della nota sopra) è identico al capitolo 5 della versione internazionale di cui si è in possesso, ad eccezione di alcune note che servono a suggerire all'insegnante come svolgere al meglio o ampliare le attività ivi presenti. In merito a quest'ultimo dettaglio, come si è anticipato, la casa editrice di *Prego!*, pubblica diversi altri materiali o supplementi per gli studenti e per gli insegnanti. In particolare, per questi ultimi esiste una 'Instructor's Edition', ed è possibile che in tale edizione sia presente per ogni attività del libro di testo il genere di suggerimenti riscontrato nel capitolo scaricato dal sito della casa editrice, fatto questo auspicabile per tutte le guide degli insegnanti che accompagnano i manuali di lingua.

The Italian language expresses the different degrees of familiarity that exist between people. Italians tend to behave more formally than *Americans* in social exchanges, and they typically use formal address for anyone except family, close friends, classmates, and young children.<sup>144</sup>

Si consideri anche l'intestazione del seguente esercizio in cui, prima di una lettura intitolata 'Parole italiane in inglese' agli studenti si chiede di riflettere sulle parole italiane che utilizzano nella loro lingua materna:

Per leggere.

L'italiano in *America*. With a partner, brainstorm to come up with a list of words you use in daily life that might be Italian or of Italian origin.<sup>145</sup>

Infine, si consideri la seguente attività in cui, dopo una lettura riguardante la bandiera italiana intitolata appunto 'Il Tricolore', agli studenti si chiede di scrivere un elaborato simile riguardante però la bandiera americana:

Scrivere.

La bandiera *americana*. In this reading, you learned about the origin of the Italian flag, that its colors have specific meaning, and that there is a holiday to celebrate the flag. What do you know about the flag of the *United States*?<sup>146</sup> Describe it in Italian, using phrases from the reading as a model and the following vocabulary.<sup>147</sup>

Si potrebbe andare oltre con questo elenco,<sup>148</sup> ma questi esempi sono sufficienti a far capire che effettivamente, nell'edizione internazionale in molti casi non si sono presi i dovuti accorgimenti per renderla davvero tale. Nel primo esempio riportato, infatti, sarebbe bastato parlare della differenza nel grado di formalità espresso in italiano e in inglese (e non tra italiani e americani); nel secondo esempio, si poteva semplicemente sostituire 'L'italiano in America' con 'L'italiano in inglese'; ancora, nell'ultimo esempio si poteva sostituire 'La bandiera americana' con 'La bandiera del tuo paese', e la domanda 'What do you know about the flag of the United States?' poteva essere modificata in 'What do you know about your flag/the flag of your country?'. In alcuni esercizi, come si è detto, il destinatario di riferimento non è specificatamente il pubblico

---

<sup>144</sup> Dal capitolo preliminare di *Prego!* (8<sup>th</sup> edition): p. 4.

<sup>145</sup> Dal primo capitolo di *Prego!* (8<sup>th</sup> edition): p. 36.

<sup>146</sup> Il corsivo qui e negli esempi sopra è mio.

<sup>147</sup> Dal secondo capitolo di *Prego!* (8<sup>th</sup> edition): p. 59. In questo esempio si nota anche una certa tendenza ad utilizzare la varietà americana dell'inglese (American English = colors VS British English = colours).

<sup>148</sup> Altri riferimenti poco 'internazionali' si trovano nell'es. B a p. 80, nell'es. C a p. 124, nell'es. B e C a p. 125; nell'es. C a p. 147; nell'es. B a p. 148; nell'es. intitolato 'Per leggere' a p. 166; nell'es. C a p. 203 e, infine, nell'es. C a p. 222.

nordamericano, ma si hanno riferimenti simili a quelli suggeriti, come ‘in your country’ o ‘in your culture’, ecc. (che poi nel testo passano gradualmente all’italiano con i corrispondenti riferimenti generici come ‘nel tuo paese’ o ‘nella tua cultura’), che sono utili a rivolgersi a un pubblico ben più vasto rispetto a quello degli esempi riportati sopra. Tuttavia, è possibile che questi fossero impostati in questo modo già per l’edizione statunitense e che non siano stati appositamente adattati per un pubblico internazionale.<sup>149</sup>

Va anche detto che rivolgersi a un pubblico differenziato non implica solo dei cambiamenti così superficiali, ma certo sarebbe stato opportuno, lì dove necessario, prendere almeno questo tipo di accorgimenti. Il fatto che ciò non sia avvenuto si trova in linea con quanto rilevato da alcuni studiosi, il cui pensiero è stato riassunto da María Dolores López-Jiménez nel seguente modo:

[the] absence of idiosyncratic aspects of a certain readership is due to economic reasons, since it is more profitable to publish one single book that might be used in many countries than it is to design one that incorporates the specific teaching context in each country. In other words, the lack of these cultural idiosyncrasies leads to a homogenizing process [...] (2010: 156).

Ritornando a *Prego!*, dagli esempi riportati sopra si sarà anche notato l’utilizzo della L1 degli studenti per le spiegazioni riguardanti l’uso della lingua italiana e nelle istruzioni degli esercizi. Si è dunque voluto verificare se questa fosse la norma lungo tutto il libro di testo e si è rilevato che non sempre è così. Per quanto riguarda le liste di parole presenti nei vari capitoli, le parole o espressioni italiane ivi contenute sono sempre accompagnate dalle rispettive traduzioni in inglese. Per le spiegazioni sulla grammatica della nostra lingua<sup>150</sup> si mantiene l’uso della L1 degli studenti in tutto il manuale, salvo negli esempi che per ovvie questioni sono fatti in italiano (anche se spesso per questi si riporta la traduzione inglese). Le istruzioni relative alle varie attività, invece, a partire dal quinto capitolo passano dall’inglese all’italiano.<sup>151</sup> Allo

---

<sup>149</sup> Se il manuale fosse stato realmente adattato per un pubblico non statunitense, allora non si spiegherebbe perché non si siano presi tali accorgimenti in tutto il libro di testo, e non solo in parte di esso.

<sup>150</sup> Questo vale sia per la sezione intitolata appunto ‘Grammatica’, sia per degli specchietti intitolati ‘Nota bene’, che contengono degli approfondimenti sui punti grammaticali affrontati nel capitolo in cui si trovano.

<sup>151</sup> Fino al quinto capitolo (escluso) le consegne degli esercizi hanno un titolo in italiano, con la traduzione in inglese e, come si è detto, le vere e proprie istruzioni sono nella L1 degli studenti. A partire

stesso modo, la sezione dedicata alla geografia italiana presente in ogni capitolo del libro (costituita da foto e testi da leggere) nei primi capitoli è presentata in inglese mentre dal quinto capitolo in poi è presentata in italiano.<sup>152</sup> In questo senso, è facile immaginare che questi cambiamenti<sup>153</sup> siano dovuti al fatto che chi ha curato il manuale vuole aiutare gli apprendenti nel loro primo approccio alla lingua italiana attraverso l'uso della loro L1, passando poi all'italiano quando gli studenti hanno già affrontato alcuni punti essenziali della grammatica e quando il loro bagaglio lessicale, benché ancora molto ridotto, consente però di procedere più autonomamente, e senza il tramite continuo della L1, nel percorso di avvicinamento alla nostra lingua.<sup>154</sup>

Da questo punto di vista, Pierangela Diadori (2011a: 49)<sup>155</sup> nota che grazie al fenomeno della globalizzazione dei mercati è possibile “raggiungere ogni parte del

---

dal quinto capitolo, invece, le istruzioni sono fornite sempre in italiano e si ha talvolta tra parentesi la traduzione di parole che probabilmente si ritiene siano ancora sconosciute agli studenti.

<sup>152</sup> Nel capitolo preliminare questa sezione è intitolata ‘Presentiamo l'Italia’, mentre dal primo capitolo in poi prende il titolo ‘L'Italia regionale’. Anche un altro specchietto intitolato ‘Curiosità’, presente in tutti i capitoli del manuale eccetto quello preliminare e che contiene informazioni di diverso tipo sulla cultura, lingua e cultura italiana, è in inglese fino al quinto capitolo ma da qui in poi è presentato in italiano.

<sup>153</sup> Come si è detto, i cambiamenti non riguardano tutte le varie sezioni contenute nei diversi capitoli. Il brano da leggere contenuto nella sezione intitolata ‘Invito alla cultura italiana’, presente in ogni capitolo del libro di testo (ad eccezione del ‘Capitolo preliminare’), per esempio, è sempre in italiano. Uno specchietto intitolato ‘Angolo musicale’, presente anch'esso in ogni capitolo del libro (tranne quello preliminare) e contenente alcune attività riguardanti ogni volta una canzone italiana diversa, invece, è sempre in inglese. È meno coerente la scelta linguistica portata avanti per un altro specchietto intitolato ‘Buono a sapersi’ che contiene o l'approfondimento di alcuni punti grammaticali oppure la presentazione di alcune espressioni colloquiali o idiomatiche. Questo specchietto è presente nella maggior parte dei capitoli, ma non in tutti, e nei casi in cui è presente, è presentato sempre in inglese tranne nel capitolo 9.

<sup>154</sup> Va precisato che gli studenti non sono mai lasciati completamente soli in questo compito, nel senso che così come le istruzioni degli esercizi dal quinto capitolo in poi sono fornite in italiano e accompagnate dalla traduzione di alcune parole tra parentesi, anche i testi da leggere spesso sono accompagnati da glosse che riportano anch'esse la traduzione di certe parole o espressioni che servono ad agevolarne la comprensione.

<sup>155</sup> La studiosa nel suo contributo fa riferimento non solo alla globalizzazione dei mercati ma anche alla cosiddetta ‘localizzazione’. Per i due termini si rifà all'opera del sociologo Luciano Gallino (2000: 23-24) che scrive “Col termine *globalizzazione* ci si riferisce al fatto che negli ultimi decenni del Novecento lo spazio del mercato sembra aver raggiunto i confini demografici e territoriali del mondo [...]. [Se si assume che] *globalizzazione* significhi che ciascun settore economico, collettivo o individuale che sia – cioè impresa o lavoratore – è in competizione con qualunque altro attore che offra sul mercato-mondo una merce o una forza lavoro dello stesso tipo [allora] *localizzazione* significa che per competere globalmente è necessario riuscire a soddisfare la domanda di nicchie di mercato locali sempre più numerose, differenziate e specializzate [...]. [Se si assume che] *globalizzazione* abbia il significato di “universalismo del mercato”, ossia rimandi alla diffusione, in ognuno dei campi in cui si può suddividere l'organizzazione sociale, della cultura, dei comportamenti e delle disposizioni del bisogno che appaiono coerenti con la massima espansione del mercato lungo tutte le sue dimensioni, *localizzazione* si riferisce allora al recupero o alla difesa delle tradizioni locali, ossia un movimento che può essere al tempo stesso sociale, culturale e politico di opposizione all'espansione mondializzante del mercato” (Diadori, 2011a: 49).

mondo (via internet ma anche attraverso una rete capillare e rapida di trasporti” e ciò “comporta nuove sfide per la progettazione di materiali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2”. Come spesso avviene, infatti, il fenomeno, si porta dietro vantaggi e svantaggi perché “da una parte non esistono più come in passato netti confini e impedimenti alla diffusione di certi prodotti (se non di tipo economico)” ma contemporaneamente “emergono con chiarezza i limiti dei materiali concepiti per certi destinatari e per certi contesti e utilizzati poi in altri, per i quali si rivelano inadeguati” (2011a: 49). A questo proposito l’autrice continua e scrive:

Dal punto di vista linguistico in passato i manuali pubblicati fuori d’Italia (spesso da autori di madrelingua diversa o da italiani residenti all’estero) risentono fortemente dei modelli di italiano diffusi sul posto (per es. nelle aree di immigrazione italiana) ma soprattutto sono fondamentalmente basati sui principi della didattica contrastiva. I manuali di italiano pubblicati negli Stati Uniti, per esempio, oltre ad avere le istruzioni, i glossari o le spiegazioni grammaticali in inglese, mostrano chiaramente che gli aspetti linguistici sono messi a fuoco in relazione ad un apprendente anglofono, insistendo sui punti problematici (per esempio la distinzione fra perfetto e imperfetto, le concordanze, i generi dei nomi ecc.). Un manuale per apprendenti di madrelingua slava, analogamente, insisterà per esempio sulle forme degli articoli determinativi e indeterminativi e sul loro uso, visto che nelle lingue slave non esistono, e via dicendo (Diadori, 2011a: 49).

Rispetto a quanto si è detto sopra è evidente quindi che *Prego!* rientra a tutti gli effetti nella tipologia di libri di testo individuata dalla studiosa.

Per quanto riguarda l’approccio adottato nel manuale, invece, nella prefazione si mette in evidenza che il testo ha un impianto di tipo comunicativo (p. xvi) e, in effetti, buona parte delle attività proposte, siano esse incentrate sul lessico, sulla grammatica o su altri aspetti della lingua, rispecchiano la volontà degli autori di promuovere la competenza comunicativa degli studenti. In termini quantitativi, infatti, oltre il 40% delle circa 650 attività che sono state rilevate nell’intero manuale rientrano in questa categoria.<sup>156</sup>

Ritornando agli apprendenti principianti di Leeds, nelle note generali dei cosiddetti *Study Plan*, vale a dire dei programmi di studio previsti per i due moduli del 1° e del 2° semestre ad essi destinati nell’a.a. 2011-2012, si può leggere:

---

<sup>156</sup> Nel manuale, le attività più marcatamente comunicative sono contrassegnate da un piccolo bollino verde. Queste sono in tutto 261 mentre chi scrive ha rilevato che anche alcune delle attività non contrassegnate da questo bollino, servono a far sviluppare la competenza comunicativa degli studenti. Tuttavia, la differenza è davvero minima, giacché il numero di attività di questo tipo farebbe salire il totale a 269, senza cambiare dunque la percentuale dichiarata.

It is unpredictable exactly how class time will be spent, and we may not always be able to cover all of the exercises listed here during class time. Any points that have been omitted **MUST** be covered by your own independent study: relevant queries can be dealt with in the following class. *You are expected to learn all vocabulary in the chapter.*

Nella parte relativa alle finalità e agli obiettivi dello *Study Plan* del 2° semestre si legge inoltre che gli studenti “should consolidate and extend their grounding in Italian grammar constructions and *basic vocabulary*, and improve their competence in using and understanding written and spoken Italian with some competence in a variety of contexts”.<sup>157</sup>

Come si può vedere, il lessico costituisce un punto di riferimento esplicito per il progredire della competenza linguistica degli studenti principianti. Ci si aspetta infatti che nel corso dei due moduli che devono frequentare durante l’anno, essi imparino tutto il lessico presente in ogni singolo capitolo del libro di testo adottato,<sup>158</sup> e che nel 2° semestre essi consolidino e estendano le loro conoscenze fondamentali sulle costruzioni grammaticali italiane e sul lessico di base, e che migliorino le loro competenze nell’italiano scritto e parlato.

Tuttavia, nelle note generali dello *Study Plan* del 1° semestre viene anche specificato:

We shall cover one unit from the textbook, containing new grammatical rules, reading material and, sometimes, activities to be prepared at home for the following day: a high proportion of reading material, vocabulary learning, and study of some grammar points may sometimes need to be covered by yourselves in independent study, as class-time will be devoted to core grammar points.

Vi è quindi la dichiarata intenzione di dedicare le lezioni principalmente ai punti fondamentali della grammatica che, evidentemente, assume un ruolo di primo piano rispetto ad altri aspetti della lingua.

A questo punto, vale la pena vedere cosa si faceva nello specifico per sviluppare e ampliare le competenze e conoscenze degli studenti principianti nell’arco delle quattro ore settimanali ad essi dedicate. Dal momento che il periodo di osservazione da parte di chi scrive ha riguardato il secondo semestre, si terrà conto di quanto previsto e portato

---

<sup>157</sup> Corsivo mio.

<sup>158</sup> Per ‘vocabulary in the chapter’ probabilmente non si intende solo la sezione dedicata al lessico all’interno del capitolo ma tutto il lessico nuovo presente sia in quella sezione sia nelle altre sezioni del capitolo.

avanti per il modulo *Beginners Italian 2*. Solo nel corso di questo modulo si affrontavano i seguenti argomenti:

1° settimana. No classes: reading week.<sup>159</sup>

2° settimana. Capitolo 10: Buon viaggio!

1° ora. Futuro semplice. Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Usi speciali del futuro. Nota culturale.

3° ora. *Si* impersonale.

4° ora. Formazione dei nomi femminili. Piccolo ripasso. Invito alla lettura. Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

3° settimana. Capitolo 11: Spesa e spese.

1° ora. Usi di *ne*. Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Usi di *ci*. Nota culturale.

3° ora. Pronomi doppi.

4° ora. Imperativo (*tu, noi, voi*). Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

4° settimana. Capitolo 12: Cercare casa.

1° ora. Aggettivi indefiniti. Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Pronomi indefiniti. Nota culturale.

3° ora. Negativi.

4° ora. Imperativo (*lei, loro*). Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

5° settimana. Capitolo 13: È finita la benzina!

1° ora. Condizionale presente. Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. *Dovere, potere e volere* al condizionale. Nota culturale.

3° ora. Condizionale passato.

4° ora. Pronomi possessivi. Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

6° settimana. Capitolo 14: La musica e il teatro.

1° ora. Pronomi relativi. Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. *Chi*. Nota culturale.

3° ora. Costruzioni con l'infinito.

---

<sup>159</sup> Nel *Collins English Dictionary* online si trova la seguente definizione di reading week: “a week, usu midway through a university term, during which there are no classes or lectures, intended for students to concentrate on reading or research” (<http://www.collinsdictionary.com/>) In poche parole, si tratta di una settimana durante la quale non si tengono lezioni e che gli studenti, teoricamente, possono impiegare per studiare.

4° ora. Nomi e aggettivi in *-a*. Piccolo ripasso. Invito alla lettura.  
Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

7° settimana. Capitolo 15: Le belle arti.

1° ora. Passato remoto (1). Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Passato remoto (2).

3° ora. Numeri ordinali. Nota culturale.

4° ora. *Volerci e metterci*. Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

8° settimana. Capitolo 16: Politica e società.

1° ora. Congiuntivo presente (1). Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Congiuntivo presente (2).

3° ora. Verbi ed espressioni che richiedono il congiuntivo. Nota culturale.

4° ora. Congiuntivo passato. Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

9° settimana. Capitolo 17: Il mondo del lavoro.

1° ora. Congiunzioni che richiedono il congiuntivo (1).  
Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Congiunzioni che richiedono il congiuntivo (2).

3° ora. Altri usi del congiuntivo. Nota culturale.

4° ora. Congiuntivo o infinito? Piccolo ripasso. Invito alla lettura.

Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

10° settimana. Capitolo 18: La società multiculturale.

1° ora. Imperfetto del congiuntivo (1). Vocabolario preliminare; esercizi.

2° ora. Imperfetto del congiuntivo (2).

3° ora. Trapassato del congiuntivo. Nota culturale.

4° ora. Correlazione dei tempi nel congiuntivo. Piccolo ripasso.

Invito alla lettura. Videoteca.

Compiti a casa. Scrivere. / In ascolto.

11° settimana. Ripasso (per tutte le quattro ore).<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Il programma sopra riportato è stato estrapolato dallo *Study Plan* del 2° semestre dell'a.a. 2011-2012 degli studenti principianti. Si consideri però che nella copia originale sono presenti anche i riferimenti alle pagine del libro di testo adottato nella sua edizione precedente, ovvero la settimana. In quell'anno, infatti, era già in circolazione l'ottava edizione, ragione per la quale nello 'Study Plan' si specifica: "Please note, the page numbers below refer to the 7<sup>th</sup> Edition of *Prego!* Some of you will have the 8<sup>th</sup> Edition, which differs slightly in the page numbers". Per le due sezioni dal titolo 'Scrivere' e 'In ascolto' che costituiscono i 'Compiti a casa' assegnati agli studenti, va inoltre precisato che la seconda è segnalata

Da quel che si può leggere, anche nel programma sembrerebbe che al lessico venga attribuito un certo ruolo. La sua portata però, dal punto di vista quantitativo, non è particolarmente significativa se la si rapporta al tempo dedicato ai punti grammaticali. Per ciascuna delle quattro ore settimanali di questo modulo, infatti, nel programma è previsto qualche argomento di natura grammaticale mentre il riferimento al lessico invece si trova solo per la prima ora della settimana. Dal punto di vista programmatico è dunque evidente che i momenti specificatamente destinati allo sviluppo della competenza lessicale sono quantitativamente inferiori rispetto a quelli dedicati allo sviluppo della competenza grammaticale.

Lo spazio relativamente modesto del lessico nel programma, come si è già detto, riflette in larga misura la natura stessa del libro di testo adottato nonché la sua struttura. Vi è infatti una stretta corrispondenza nell'organizzazione degli argomenti da affrontare nello *Study Plan* e l'organizzazione degli argomenti affrontati nel manuale.<sup>161</sup> Dal momento che la parte iniziale di ogni capitolo del libro di testo ha una sezione intitolata 'Vocabolario preliminare',<sup>162</sup> anche la parte iniziale della settimana, solitamente la prima ora, prevedeva uno spazio interamente dedicato al lessico basato appunto su quella sezione.

All'interno del manuale, lo spazio dedicato a queste sezioni lessicali può variare da un minimo di due pagine e mezzo a un massimo di tre pagine e mezzo su unità che

---

solo nella settima edizione con un piccolo specchietto presente in ogni capitolo del libro di testo che però non è presente nell'ottava. Come si può facilmente intuire dal nome che gli è stato assegnato, si tratta di uno specchietto che richiama l'attenzione su una serie di attività di comprensione orale legate al tema e al lessico di ciascun capitolo che gli studenti possono trovare o in una sezione online del libro chiamata 'Online Learning Center' o in un CD. Va detto che nell'ottava edizione ciò che scompare è solo lo specchietto che segnala tali attività, ma queste sono comunque disponibili per gli studenti nella summenzionata sezione online. Questo spiega perché la sezione 'In ascolto' rimane a tutti gli effetti nello *Study Plan*.

<sup>161</sup> In questo senso, va anche precisato che in classe, le attività specificatamente lessicali erano quelle previste dal libro di testo (salvo un'eccezione importante di cui si parlerà nel quarto capitolo). Pur riguardando gli argomenti inseriti nel programma, invece, le attività incentrate sulla grammatica non erano solo quelle presenti nel manuale, ma anche quelle che preparava appositamente l'insegnante e che proponeva attraverso delle *slides* che gli studenti visualizzavano nello schermo del videoproiettore. Queste attività risultavano molto utili perché richiedevano una soglia d'attenzione molto alta dato che gli studenti erano tenuti a far pratica di ciò che veniva spiegato sul momento, senza sapere cosa sarebbe apparso nella *slide* successiva.

<sup>162</sup> Nella prefazione del manuale si legge: "The Vocabolario preliminare section in every chapter introduces and practices the thematic vocabulary that students will use for self-expression and activities throughout the chapter" (p. xvi).

possono essere costituite dalle diciotto alle ventitré pagine.<sup>163</sup> Va precisato che, talvolta, nelle altre sezioni del libro si trattano anche questioni che stanno al confine tra il lessico e altri aspetti della lingua. In alcune delle sezioni più propriamente grammaticali, per esempio, è spiegato l'uso delle espressioni idiomatiche con il verbo *avere*, *dare*, *stare*, e *fare* o anche la differenza tra *conoscere* e *sapere*, che spesso crea qualche difficoltà agli apprendenti d'italiano di L1 inglese.<sup>164</sup> Alla fine di ogni capitolo del libro di testo, inoltre, c'è una lista di parole intitolata 'Parole da ricordare' nella quale compaiono non solo le unità lessicali presenti nella lista della sezione lessicale, ma anche tutte le parole ed espressioni nuove presenti nella sezione grammaticale. Questa può occupare dalla mezza pagina circa a poco più di una pagina. Tuttavia, mentre la lista della sezione lessicale è organizzata per area semantica o per campi tematici, questa invece si organizza attorno a diverse sottosezioni che prendono il titolo delle varie categorie grammaticali a cui le parole che la compongono appartengono, come ad esempio 'verbi', 'nomi', 'aggettivi', 'aggettivi ed espressioni indefinite', 'pronomi ed espressioni indefinite' o anche sottosezioni intitolate 'espressioni affermative e negative' e 'altre

---

<sup>163</sup> All'interno di queste stesse unità, lo spazio dedicato alla grammatica può variare invece dalle nove alle tredici pagine. Anche se meno corpose, come si è anticipato sopra, sono inoltre presenti diverse altre sezioni: una è quella dedicata alla geografia italiana, e intitolata 'Italia regionale', che occupa sempre solo una pagina; un'altra è quella intitolata 'Invito alla lettura', all'interno della quale si trova normalmente un piccolo brano da leggere e qualche esercizio di comprensione, e che occupa al massimo una pagina e mezzo; a questa segue una mini-sezione dal titolo 'Scrivere', in cui si chiede agli studenti di scrivere un piccolo elaborato collegato all'argomento trattato nel brano della sezione che precede; un'ultima sezione è intitolata 'Videoteca' che normalmente occupa circa una pagina. Essa è collegata a un video (che normalmente gli studenti guardavano in classe durante l'ultima ora di lezione della settimana) e al suo interno si trovano diversi esercizi di comprensione e conversazione. Alla fine di quattro dei diciannove capitoli totali, si trova un'ulteriore sezione dal titolo 'Flash culturali' che occupa sempre due pagine e nella quale si trovano diversi approfondimenti sulla cultura italiana. Si ricorda anche che all'interno dei vari capitoli, inoltre, sono presenti alcuni specchietti intitolati 'Nota bene', 'Buono a sapersi', 'Curiosità' e 'Angolo musicale'. I primi servono ad approfondire alcuni punti grammaticali; nei secondi si presentano diverse espressioni idiomatiche o colloquiali dell'italiano; i terzi offrono alcune informazioni sulla cultura, lingua e storia italiana; gli ultimi, invece, che sono una novità dell'ottava edizione, propongono brevi attività basate sui testi di diverse canzoni italiane e si collegano alla grammatica o al tema del capitolo in cui sono contenuti.

<sup>164</sup> Sono presenti diverse attività lessicali anche in altre sezioni del libro. In quella intitolata 'Invito alla cultura italiana' del primo capitolo, per esempio, c'è un piccolo brano sulle parole italiane entrate come prestiti nella lingua inglese (legate alla musica, all'architettura, al cibo, ecc.) con attività a esso collegate. Inoltre, alcuni dei vari specchietti contenuti nei capitoli spesso presentano delle espressioni idiomatiche o colloquiali dell'italiano oppure approfondimenti sull'origine di qualche parola. A questi, si aggiungono anche dei piccolissimi specchietti intitolati 'Parole utili' proprio perché forniscono parole ed espressioni utili ai fini di qualche attività.

parole ed espressioni'.<sup>165</sup> Ognuna di queste mini-liste termina con la parola 'Ripasso', seguita da una o più parole che gli studenti devono ricordare, anche se non necessariamente presenti nelle varie sezioni del capitolo in questione, perché già affrontate precedentemente ma appartenenti comunque o all'area semantica della sezione lessicale o alle svariate categorie grammaticali presenti nel capitolo.<sup>166</sup>

Tornando alle sezioni più specificatamente lessicali, esse prevedono come prima attività didattica la lettura di un dialogo-lampo,<sup>167</sup> che serve ad introdurre il tema trattato nel capitolo, seguito da tre domande di comprensione del piccolo testo. Normalmente, l'insegnante dopo aver fatto leggere il dialogo agli studenti chiedeva loro di tradurlo, indagando sull'effettiva comprensione di eventuali nuove unità lessicali, e in seguito sulla comprensione del piccolo testo, attraverso le domande che nel libro stesso seguono immediatamente il dialogo.

Generalmente, nella stessa pagina c'è una sottosezione il cui titolo indica l'area semantica di una o più immagini accompagnate da alcune parole appartenenti appunto a quell'area.<sup>168</sup> L'insegnante, da parte sua, ne accertava la comprensione da parte degli studenti ed eventualmente offriva loro un'ulteriore definizione o un sinonimo. Si deve considerare, però, che nel periodo in cui è stata osservata l'attività didattica gli studenti si trovavano già al 2° semestre e per le ragioni più svariate potevano già conoscere alcuni di quei vocaboli. Di solito, poi, se nell'immagine erano presenti anche altri elementi non accompagnati dalle rispettive parole, l'insegnante ampliava la breve lista

---

<sup>165</sup> 'Verbi', 'Nomi', 'Aggettivi' e 'Altre parole e espressioni' sono presenti nella maggior parte dei glossari presenti alla fine dei capitoli. Le altre categorie menzionate si trovano invece alla fine del capitolo 12, mentre negli altri capitoli se ne possono trovare anche di altro tipo.

<sup>166</sup> Alla fine dell'intero libro sono presenti inoltre due appendici e due glossari. La prima appendice riassume alcuni punti grammaticali e occupa cinque pagine. La seconda appendice contiene la coniugazione di alcuni verbi regolari e irregolari e occupa tredici pagine. I due glossari, di cui uno italiano-inglese e l'altro inglese-italiano, occupano rispettivamente venticinque e dieci pagine.

<sup>167</sup> Il Dialogo-Lampo, come forse si intuisce, è un piccolissimo dialogo che dà avvio alla sezione 'Vocabolario preliminare'. Esso è dunque presente all'inizio di ogni capitolo del libro di testo, ad eccezione del 'Capitolo preliminare'. Nella prefazione del manuale si legge che questo dialoghetto "is a brief and often humorous dialogue, accompanied by an illustration, setting the context for the vocabulary and exercises that follow" (p. xvi).

<sup>168</sup> Nel primo capitolo, per esempio, sotto il dialogo-lampo si trova la sottosezione dal titolo 'Una città italiana', accompagnata da un disegno che rappresenta appunto il tipico centro di una città italiana. Vi si possono vedere chiaramente le immagini di svariati edifici, corredate delle parole a cui corrispondono (es. un ufficio postale, un albergo, un cinema, un ristorante, una piazza, una farmacia, una chiesa, un bar/un caffè, un supermercato, un negozio, una strada). Nella prefazione del manuale la scelta di abbinare questa breve lista di parole alle immagini corrispondenti viene così descritta: "the vocabulary list is introduced with full-color illustrations of key words to encourage visual learners" (p. xvi).

fornita dal libro fornendo agli studenti ulteriori vocaboli, oppure, se gli studenti avevano già lavorato su quegli elementi, avviava una sorta di ‘ripasso’ indagando sulla loro effettiva acquisizione da parte degli studenti.

In seguito, dal momento che negli svariati capitoli del manuale l’immagine di cui si è parlato è immediatamente seguita dalla vera e propria lista di parole, di solito l’insegnante concedeva agli studenti alcuni minuti di tempo per leggere e memorizzarne (per quanto possibile) il contenuto. Tale lista è organizzata in più sottosezioni intitolate diversamente, e le parole che le compongono sono o unità lessicali appartenenti al campo tematico sul quale è incentrato il capitolo, oppure parole ed espressioni utili ad affrontare i punti grammaticali presenti sempre nel capitolo.<sup>169</sup> A seconda del tempo disponibile rimasto, agli studenti veniva richiesto di praticare il nuovo lessico attraverso una o più attività proposte nel libro.

Il numero di esercizi contenuti nelle sezioni specificatamente lessicali può variare dai due ai cinque per capitolo.<sup>170</sup> I compiti richiesti agli studenti in queste attività variano notevolmente. Alcuni di questi rappresentano una traccia piuttosto evidente dell’impianto comunicativo su cui si basa l’intero testo perché o sono volti a far praticare oralmente il nuovo lessico con esercizi a coppie o in gruppo,<sup>171</sup> offrendo spunti per conversazioni, dialoghi, interviste o sondaggi sul tema affrontato nell’unità. Altri sono attività scritte, come associazioni tra parole, abbinamenti, quiz o indovinelli, completamenti di dialoghi, riempimenti di spazi vuoti, *cloze* lessicali.<sup>172</sup>

Un esempio di come iniziava normalmente la settimana e il relativo ciclo di lezioni che, come si è detto, riflettendo l’organizzazione del manuale, coincideva con i momenti in cui ci si dedicava ad attività più specificatamente lessicali, è il seguente:<sup>173</sup>

---

<sup>169</sup> Sempre nel capitolo 1, per esempio, le sottosezioni più tipicamente lessicali hanno i seguenti titoli: ‘Luoghi’, ‘Mezzi di trasporto’, ‘Indicazioni’, ‘In viaggio’. Quelle utili per la grammatica sono intitolate ‘Altre espressioni’ (es. *c’è, ci sono, dov’è, ecco, poi*) e ‘Preposizioni semplici’.

<sup>170</sup> Il numero di attività proposte nelle varie sezioni grammaticali, di contro, possono variare da un minimo di quindici esercizi ad un massimo di ventiquattro.

<sup>171</sup> Si è rilevato che 25 dei 68 esercizi presenti nelle sezioni lessicali dei vari capitoli del libro di testo, sono di questo tipo. In percentuale essi corrispondono a poco meno del 37%, quindi più di un terzo del totale.

<sup>172</sup> Per ‘riempimento di spazi vuoti’ qui si intende il completamento di una successione di frasi in cui mancano alcune parole. Con *cloze* invece si fa riferimento a quel tipo di attività in cui si chiede agli studenti di inserire delle parole mancanti in un testo più o meno lungo.

<sup>173</sup> Le parti trascritte risalgono a una lezione tenutasi il 14/02/2012. In merito alle principali convenzioni di trascrizione si sono riprese alcune di quelle adottate in Giacalone Ramat ([1993] 2011<sup>14</sup>: 370). I simboli

P: Yes, allor/ ++ while the system is trying to connect eeh, a pagina 251, l'unità dodici +++ unità dodici, allora S1 tu sei Antonella, ehm Patrizia, S2, ok? <sup>174</sup>

S1: Ho saputo che vi ehm spo-ssate tra due settimane!

S2: Eh sì, è casi tutto pronto, ma ci manca solo la casa...

S1: La casa? E dove andate ad abitare?

S2: Dai miei gentori, non è la migliore soluzione ma come sa (xxx) così impossibile (xxx)

P: Va bene, allora traduciamo: 'Ho saputo che vi sposate...'

S1: Ehm + ehm you-you're going to get married in two weeks

P: Mh mh..

S2: Yes, it's ++ (xxx)

P: Quasi: nearly

S2: Nearly ehm ++

P: Tutto pronto..

S2: All ready..

P: All ready, it's nearly all/everything is all ready

S2: ...but we don't have the house

P: Mh mh..

S1: The house? And where are you going to live?

S2: With my parents + it's not the best solution

P: Come sai, come tu sai + as ++

S3: As you know

P: As you know

S2: (xxx)

Come si può notare, trattandosi di studenti principianti, emergono alcune difficoltà nella pronuncia e anche nella traduzione ma l'insegnante interviene per aiutare gli studenti man mano che se ne presenta la necessità.

Alla lettura e traduzione del dialogo, come si è detto, normalmente seguiva l'osservazione di una o più immagini contenute nella stessa sezione e intitolate in vario modo a seconda del capitolo affrontato, e la lettura delle parole ed espressioni che la/le accompagna/no. Di seguito si riporta la trascrizione di una di queste attività:

P: Sì, allora guardiamo la casa ++ lo studio, che cosa c'è nello studio? +++ sono, c'è una: questa? Una...?

S4: Sedia

---

+, ++, +++ indicano pause di circa uno, due o più secondi; / sottolinea auto-interruzione; (xxx) elementi incomprensibili. Per i parlanti si utilizza: P = per professore/professoressa; S = per uno/a studente/ssa; SS = per studenti/esse che parlano contemporaneamente; D = per la scrivente; R = per indicare le registrazioni presenti nei CD audio che accompagnano i materiali didattici.

<sup>174</sup> L'attività che si riporta in trascrizione è la lettura del 'Dialogo-Lampo' a p. 251 di *Prego!* (8<sup>th</sup> edition). Esso è intitolato 'Non abbiamo la casa' e di seguito, si riporta la versione originale:

ANTONELLA: Ho saputo che vi sposate tra due settimane!

PATRIZIA: Eh, sì, è quasi tutto pronto, ma ci manca solo la casa...

ANTONELLA: La casa!? E dove andate ad abitare?

MASSIMO: Dai miei genitori...Non è la migliore soluzione ma, come sai, trovare casa oggi è quasi impossibile: costa troppo!

P: Una sedia, poi c'è un?  
 SS: Tavolo  
 P: Un tavolo, poi c'è?  
 S3: Computer  
 P: Un computer sì, poi c'è il bagno, il bagno; come si chiama questa? + Where you have a bath... ++ La vasca da bagno, ok? Bagno: bedroom + sorry, bathroom + ehm, poi c'è la camera da letto, che cosa c'è nella camera da letto?  
 SS: Un letto  
 P: Il letto, e poi? +++ Where you put your clothes...? ++ Armadio + ok?  
 L'armadio ++ Il terrazzo ++ Cosa c'è nel terrazzo?  
 S3: Una pianta  
 P: Una sedia, una pianta + e dov'è la pianta? ++  
 S3: Balcone?  
 P: Sul balcone ma... it's inside the vase, la pianta è nel...?  
 SS: Vaso  
 P: Vaso, sì + eh la cucina ++ e la sala da pranzo, che cos'è?  
 S5: Dining room  
 P: Dining room.. Che cosa c'è nella sala da pranzo? +++ Un tavolo e quante sedie?  
 SS: Tre sedie  
 P: Tre sedie, ehm poi c'è il salotto, ehm, che cosa c'è nel salotto? + questo? +  
 S3: Divano  
 P: Divano, divano o sofà + va bene + ehm, l'ingresso, ok? + Abbiamo un vaso, cosa c'è nel vaso? Nell'ingresso?  
 SS: Ombrello  
 P: Ombrello sì +++ e la cantina che cos'è? + The basement +++ ok? [...] <sup>175</sup>

L'immagine che gli studenti avevano sotto gli occhi, intitolata 'Case e appartamenti', rappresenta una casa della quale si può vedere la suddivisione interna. Ogni zona è accompagnata dalle parole appropriate, come lo studio, il bagno, la camera da letto, il terrazzo, la cucina, la sala da pranzo, il salotto, le scale, l'entrata/l'ingresso, la cantina e il giardino.<sup>176</sup> L'insegnante, però, non si sofferma solo sulle parole indicate nel libro ma, andando oltre, approfitta dei vari elementi che compongono l'immagine per lavorare anche su quelli. Date le aspettative manifestate dall'insegnante, si può ipotizzare che le parole ed espressioni non riportate nell'immagine, che corrispondono a oggetti che spesso compongono o accompagnano l'arredamento di un'abitazione, come *sedia, tavolo, computer, vasca da bagno, letto, armadio, pianta, vaso, divano, sofà e ombrello*, siano già state presentate precedentemente, per cui si avvia un'attività di ripasso.<sup>177</sup> In questo senso, l'attività di ripasso che mette in atto l'insegnante è essenziale

<sup>175</sup> La trascrizione è la prosecuzione della parte trascritta sopra per cui risale anch'essa al 14/02/2012.

<sup>176</sup> Da *Prego!* (8<sup>th</sup> edition): p. 251.

<sup>177</sup> Ovviamente questa è solo un'ipotesi, ma altrimenti non si spiegherebbe perché l'insegnante si aspetti che gli studenti conoscano quelle parole. Una veloce ricerca tra le parole dei due glossari posti alla fine del libro di testo per le quali spesso è indicato anche il capitolo del libro nel quale si trovano, in realtà,

per due ragioni: una è legata al tipo di attività e l'altra si collega all'importanza del rinforzo e della ripetizione.

Nel primo caso, come si può notare dalla descrizione dell'attività in questione, il coinvolgimento degli studenti è minimo. Si tratta solo della presentazione di un piccolo gruppo di parole, non di un vero e proprio esercizio, in cui l'uso di immagini rende il tutto molto più accattivante ed è certo efficace, almeno per far capire chiaramente a che cosa corrispondono quelle parole, però, di per se stesso, il compito di osservare l'immagine e leggere le parole ed espressioni che la accompagnano non è 'coinvolgente'. Gli studenti, com'è evidente, non devono né riflettere né prendere delle decisioni. È risaputo, però, che questi sono tutti fattori molto importanti affinché vi sia apprendimento e se lo scopo di un corso di lingua è banalmente ma anche indiscutibilmente quello di far apprendere/acquisire agli studenti il maggior numero di elementi della L2 (siano essi lessicali, grammaticali, o di altro tipo), proporre delle attività che non abbiano queste caratteristiche rischia di diventare tempo perso. Si ribadisce, è vero che si tratta solo della presentazione di poche parole, ma affinché queste vengano apprese, perché non legarla immediatamente a qualche esercizio più coinvolgente?

In questo senso, il manuale lascia all'insegnante il compito di rendere più partecipi gli studenti. Un modo efficace per rendere l'attività più interessante, forse, poteva essere quello di portarla a un livello più personale, chiedendo agli apprendenti di fare una piccola descrizione della loro casa, della loro casa ideale o della loro stanza

---

permette di dire che solo cinque delle parole oggetto del presunto 'ripasso' sono state affrontate precedentemente. Tuttavia, è comunque possibile che in precedenza l'insegnante abbia lavorato sulle altre parole o almeno accennato ad esse indipendentemente dalla loro presenza nel manuale. Inoltre, come si è anticipato, nel capitolo 5 della versione per studenti nordamericani scaricabile dal sito della casa editrice, sono presenti diversi suggerimenti per aiutare l'insegnante nello svolgimento di alcune attività. Tra questi suggerimenti risultano di particolare importanza dal punto di vista lessicale quelli intitolati e dedicati al 'Vocabulary recycling' che si trovano in diverse sezioni di questo capitolo (es. Vocabulary recycling (p. 115): 1. Practice the *passato prossimo* in the context of the leisure time activities presented in *Capitolo 4*: Dario is an active fellow; Mario is his lazy brother. *Dario ha fatto sollevamento pesi? Sì, ha fatto sollevamento pesi. E Mario? Non ha fatto sollevamento pesi.* Use as many different items as possible: *scrivere poesie, suonare la chitarra, giocare a pallacanestro, pulire la camera, dipingere, correre due miglia*, etc. 2. Have students poll classmates on their activities *il week-end scorso*, etc.). Se come ipotizzato, l'edizione per gli insegnanti contenesse tale tipo di suggerimenti per tutte le attività del manuale, significherebbe che non solo l'insegnante ma gli stessi curatori di *Prego!*, attribuiscono al riciclo o rinforzo del lessico l'importanza che gli è dovuta e che tanti studiosi sottolineano.

preferita.<sup>178</sup> Tuttavia, bisogna sempre tener presente il livello di competenza degli studenti che erano solo dei principianti, e probabilmente l'insegnante ha ritenuto opportuno sì di coinvolgerli in misura maggiore, ma in maniera meno impegnativa di quanto avrebbero richiesto altri tipi di attività.

La seconda ragione per cui si ritiene essenziale l'attività di ripasso portata avanti dall'insegnante, come si è detto, è legata all'importanza del rinforzo e della ripetizione. Le due cose sono collegate e sono elementi molto importanti per l'apprendimento del lessico. In merito a questo punto, non tutti gli studiosi sono d'accordo, perché più propensi a vedere l'apprendimento del lessico collegato ad altri fattori, ma dal momento che svariati studi ne hanno dimostrato l'efficacia, si ritiene che nella pratica didattica si possano, anzi, si debbano combinare i diversi modi che la ricerca ha individuato come validi ai fini dell'apprendimento.

Procedendo con l'analisi delle lezioni dedicate al gruppo dei principianti e in particolare dei momenti individuati come più specificatamente lessicali, dopo il tipo di attività di cui si è parlato sopra, l'insegnante normalmente proseguiva facendo controllare velocemente agli studenti la lista di parole presente nella sezione lessicale del libro di testo, per poi passare agli esercizi. La lezione a cui si è già fatto più volte riferimento, per esempio, continua nel modo seguente:

P: [...] Allora guardiamo il glossario ++ per due minuti +++

[...]

P: Finito? Allora facciamo l'esercizio A: quiz sulla casa ++ ehm S6 ahah + Vuoi leggere le istruzioni?

S6: Ehm, che cos'è? Trova una risposta a queste definizioni

P: Sì, che significa? Trova ++ find

S6: Find + ehm answer to these definitions

P: Sì, quindi per esempio: è un edificio con molti appartamenti

S3: Un palazzo

P: Un palazzo, giusto... Si usa per salire al terzo piano ++ cos'è? +++

S3: Ehm, asc(xxx)

P: Giusto, l'ascensore; ++ abita in casa d'altri +++ (xxx), sì + un sinonimo di traslocare: traslocare significa 'to move' ++ cambiare casa, oppure? + Guardate qui nella lista +++ trasferirsi, va bene? Ehm, è il piano allo stesso livello della strada ++ pianterreno, sì; la proprietaria di un'abitazione ++ la proprietaria

S7: Ehm, la padrona di casa

---

<sup>178</sup> Un'attività di questo tipo è presente quasi alla fine dello stesso capitolo, nella sezione intitolata 'Scrivere'. Una possibile ragione per proporla in un momento successivo è forse da rintracciare nel fatto che chi ha curato il libro di testo potrebbe ritenere che gli studenti siano in grado di affrontare un esercizio di questo tipo solo dopo aver fatto diverse altre attività che ne agevolino il compito.

P: La padrona di casa, sì; la stanza della casa che sta sopra tutte le altre ++ ehm, mansarda is a room + under the roof (xxx) there might be another room but (xxx)

S3: Soffitta

P: La soffitta; la stanza della casa che sta sotto tutte le altre +++ la cantina, giusto!ok? ++ Ehm, facciamo l'esercizio B ++ eh, in gruppi di due +++ Ehm, quali sono le cose che facciamo più spesso nelle varie stanze della casa? + What are the things that we do the most in the various rooms of the house, ok? Pensa almeno a due o tre attività: think about + two or three different activities + per esempio, in cucina preparo i pasti, lavo i piatti, guardo la televisione, ok? I'm sorry the system is extremely slow so while you're doing this exercise, I finish with eh the-the register then I switch on [your thing?] but at least you're still do/you're constantly doing something else, ok?

P: allora facciamo questo esercizio +++

SS: (xxx)<sup>179</sup>

P: Ok? Have you all finished more or less?

L'insegnante quindi, come si può vedere, dopo aver fatto leggere brevemente la lista di parole agli studenti, si dedica con loro al primo esercizio dei tre presenti nel libro di testo. Si tratta di una sorta di 'abbinamento' per cui partendo da una data definizione gli studenti devono essere in grado di dire, o di individuare dalla lista di parole che hanno appena visto, la parola che meglio si adatta a quella definizione. È quindi un 'esercizio sul senso', come indicato in Corda e Marellò (2004: 155-156) che mette in gioco la conoscenza produttiva degli studenti. Tuttavia, le due studiose notano anche che "gli esercizi di produzione sono ovviamente più difficili di quelli di riconoscimento (lo studente deve ricordare la forma della parola che corrisponde a un certo significato) e nella progressione didattica andrebbero quindi proposti in un momento successivo" (2004: 155-156). E in effetti, andando a guardare la trascrizione che riporta lo svolgimento dell'esercizio, non sembra che gli studenti riescano a portarlo avanti con facilità, nonostante la presenza della lista di parole proprio sopra. La lista, infatti, è abbastanza corposa ed è normale che gli studenti abbiano bisogno di tempo per recuperare i vocaboli necessari a svolgere l'esercizio, per cui l'insegnante spesso deve intervenire per aiutarli.

Andando avanti con la lezione, l'insegnante chiede agli studenti di svolgere la seconda attività che è da eseguire oralmente in coppie. In testa all'esercizio si trova una piccola lista contenente i nomi di alcune stanze della casa (es.: in sala da pranzo; nello

---

<sup>179</sup> In realtà, anche se si è segnato (xxx), qui tutti gli studenti in coppie eseguono gli esercizi ma seppure nella registrazione si sente qualcosa di chiaro è molto difficile attribuire una parola o un'intera frase a uno studente o a una sola coppia di studenti.

studio; in bagno; in camera da letto, ecc.), e gli studenti devono dire almeno due o tre attività che svolgono normalmente in quelle stanze (es.: in cucina → In cucina preparo i pasti, lavo i piatti, guardo la televisione...). Successivamente, anche se questo non si evince dalla trascrizione sopra riportata, man mano che gli studenti finiscono il secondo esercizio, l'insegnante assegna loro anche il terzo e ultimo esercizio. Quest'ultimo consiste in un'altra attività orale da eseguire in coppie in cui gli studenti devono immaginare di aver appena traslocato e di avere ancora tutti i mobili sul camion in cui sono stati sistemati. Dati alcuni mobili (es.: la lavatrice; il tavolo e le sedie, ecc.) e alcuni oggetti (es.: il computer) e data una piantina che rappresenta la disposizione delle stanze della nuova casa, gli studenti devono decidere dove sistemarli (es.: lo specchio → S1: Dove mettiamo lo specchio? S2: Mettiamolo nel bagno!). Entrambi gli ultimi due esercizi servono per consolidare la conoscenza del lessico appena visto e richiedono agli studenti di utilizzare le loro competenze produttive.

Dal punto di vista quantitativo, dal momento in cui è iniziata la lettura del dialogo-lampo, al momento in cui ha avuto fine l'ultimo esercizio dedicato al lessico, sono passati meno di 15 minuti. Considerato quanto detto sul programma e su come esso si distribuisce nelle quattro ore settimanali dedicate agli studenti principianti, questa è la quantità media di tempo dedicata in classe ad attività specificatamente lessicali. Sempre in termini quantitativi, nell'intero manuale sono stati conteggiati circa 650 esercizi,<sup>180</sup> mentre le attività presenti nelle sezioni lessicali sono in tutto 68, poco più di un decimo del totale. Il dato si discosta da quanto emerso in un'indagine condotta da Andrea Villarini e dal suo gruppo di ricerca (2011), nella quale si è rilevato che nei sette manuali d'italiano L2 per principianti da loro analizzati "le attività collegate in

---

<sup>180</sup> Nel conteggio degli esercizi non sono stati presi in considerazione i brani o gli specchietti di approfondimento culturale o di altro tipo presenti nel libro di testo che non richiedessero altro che la loro lettura. Sono invece stati considerati esercizi non solo quelli che nel manuale sono normalmente ordinati con le lettere dell'alfabeto, ma anche tutte quelle attività che pur non avendo questo tipo di ordinazione richiedono un compito agli studenti. Se nel capitolo 2, per esempio, prima della lettura di un brano intitolato *Il Tricolore*, a cui seguivano degli esercizi di comprensione o altro, si richiedeva agli studenti di lavorare con un compagno per scegliere le bandiere di tre paesi e di descriverne i colori, questa richiesta è stata considerata anch'essa un esercizio. Se, ancora, nel capitolo 4, prima di vedere un video intitolato *La squadra del cuore* (a cui, anche in questo caso, seguivano degli esercizi), si richiedeva agli studenti di lavorare in coppia e immaginare di andare a vedere una partita e di rispondere ad alcune domande al riguardo, anche questa richiesta è stata considerata un esercizio. Nei vari capitoli del libro di testo, infine, si trovano degli specchietti più o meno ampi, intitolati 'Angolo musicale', in cui sono presenti delle attività di comprensione o altro su diverse canzoni italiane. Ognuno di questi 'Angoli musicali' è stato considerato come un esercizio.

modo consistente allo sviluppo [della] competenza [lessicale] sono oltre il 40% del totale delle attività didattiche presenti” (2011: 66). Lo studioso aggiunge che “il dato è però caratterizzato da forte disomogeneità tra i vari testi che compongono il campione” e spiega che tale differenza “è legata alle scelte dei singoli autori” (2011: 66). Tuttavia, anche andando a guardare il dato del manuale che nel loro campione contiene meno attività in assoluto per lo sviluppo della competenza lessicale (25 attività lessicali sulle 127 contenute nell’intero libro), si ha comunque una percentuale più alta (19%) del testo preso in considerazione qui, *Prego!*, che invece supera di poco il 10%. Tale divario tra il dato rilevato in *Prego!* e le percentuali dei diversi manuali analizzati da Villarini, si spiega attraverso le parole che usa lo stesso studioso il quale non parla delle attività presenti nelle (eventuali) sezioni lessicali dei libri di testo del campione, come si è fatto qui per *Prego!*, ma parla di attività collegate allo sviluppo della competenza lessicale. Come osserva lo studioso

[p]er fare questa campionatura delle attività didattiche sul lessico, ci siamo trovati ad affrontare [il] problema [legato alla] difficoltà di circoscrivere il perimetro del lessico all’interno del quadro generale della competenza linguistico-comunicativa. In questo caso il punto critico è stato riuscire a delimitare quelle che sono le attività dedicate allo sviluppo della competenza lessicale da tutte le altre. Se ci si pensa, infatti, possiamo dire che tutte le attività implicano una qualche forma di sviluppo della competenza lessicale [...] ma non si può certo dire che l’intero *stock* delle attività presenti in un libro di testo sia pensato per il lessico! Preliminarmente rispetto alla recensione delle attività si è dovuto, quindi, stabilire se l’attività che si aveva di fronte era rivolta allo sviluppo della competenza lessicale (in maniera più o meno esplicita [...]) o se invece era stata concepita dagli autori per scopi didattici completamente diversi (2011: 65).

Queste parole spiegano la difficoltà di distinguere, tra le svariate attività presenti in un manuale, quelle che, al di fuori di una sezione marcatamente lessicale, e in modo non sempre esplicito, servono a sviluppare comunque e in buona misura anche la competenza lessicale. Si dice ‘anche’ e non ‘solo’, perché come spiega lo stesso Villarini “[nei] manuali di italiano per stranieri è abituale rinvenire nelle attività didattiche un’attenzione per più aspetti della competenza oltre a quello principale” (2011: 67).

Come si è già detto, anche su *Prego!* si è notata la presenza di attività che, pur non trovandosi nelle sezioni specificatamente lessicali dei vari capitoli, si trovano al confine col lessico. Si è già accennato, per esempio, a una sezione della grammatica

presente nel primo capitolo intitolata ‘Espressioni idiomatiche con *avere*’,<sup>181</sup> che si trova lì perché segue di poco la spiegazione del paradigma del verbo *avere*. Parte degli esercizi che seguono sono dunque incentrati su questo tipo di espressioni. Si consideri dunque l’esercizio seguente:<sup>182</sup>

A. Ho... Complete the following sentences with the appropriate word.

1. Brrr! Non avete \_\_\_\_\_ ?
  2. Che sole! (*What sun!*) Ho \_\_\_\_\_ .
  3. Due aranciate, per favore! Abbiamo \_\_\_\_\_ .
- [...]

Come si può vedere, agli studenti non è richiesto di inserire la forma corretta del verbo ‘avere’, che infatti è già presente in ogni frase. Se così fosse stato, l’attività sarebbe stata considerata a tutti gli effetti come ‘grammaticale’. Qui, invece, si chiede di completare le frasi con la parola più adeguata al contesto che è dato da alcuni segnali o elementi (Brrr!, Che sole! e Due aranciate...!). In questo caso, l’attività non può più essere considerata ‘grammaticale’, o comunque non solo, perché mette in gioco la competenza lessicale degli apprendenti che in base al contesto dovranno decidere se inserire ‘freddo’, piuttosto che ‘caldo’ o ‘sete’ invece di ‘fame’, ecc.

---

<sup>181</sup> In realtà, si è un po’ perplessi rispetto all’uso che si fa di *espressioni idiomatiche*. In questo settore, però, come si è spiegato nel primo capitolo, linguisti diversi (e insegnanti) possono utilizzare uno stesso termine riferendosi a classi di elementi differenti, o viceversa, utilizzare termini diversi per riferirsi a una stessa classe di elementi. C’è anche da dire che forse qui *espressione idiomatica* non sta per “locuzione sintatticamente e lessicalmente cristallizzata, tipica di una lingua o di un dialetto, il cui significato non è ricavabile dai significati propri dei singoli costituenti” (GRADIT [2007<sup>2</sup>]). Se infatti si prende solo l’aggettivo ‘idiomatico’ col seguente significato: “che è proprio di una lingua, di un dialetto o del linguaggio di una determinata persona” (GRADIT [2007<sup>2</sup>]), allora l’utilizzo di ‘espressioni idiomatiche’ starebbe ad indicare semplicemente un tipo particolare di espressioni di una data lingua, senza alcun riferimento al fatto che “il significato non è ricavabile dai significati propri dei singoli costituenti”. Questa è solo un’ipotesi ma si ha l’impressione che mentre in italiano si pensi al mondo dell’idiomatico solo in riferimento alle “espressioni idiomatiche” sopra definite, forse in inglese il modo di concepirlo è un po’ più ampio. L’ipotesi nasce dal fatto che durante le lezioni d’italiano a cui si è assistito a Leeds (soprattutto quando si trattava di lezioni sulla traduzione da una lingua all’altra), si parlava di ‘uso idiomatico’ anche in riferimento ad altri fenomeni, sentiti come peculiari di una lingua o dell’altra. Verificando nel dizionario inglese online Oxford, per l’aggettivo ‘idiomatico’ si trova la seguente definizione: “Using, containing or denoting expressions that are natural to a native speaker” e poi si dà il seguente esempio: “he spoke fluent, idiomatic English”. ‘Idiomatico’ qui è inteso come ‘naturale’ ma è abbastanza evidente che per parlare in modo naturale non sia necessario utilizzare SOLO frasi idiomatiche. La naturalezza implica semmai che si sia in grado di utilizzare ANCHE le frasi idiomatiche. In effetti, poi nello stesso dizionario si fanno ulteriori esempi in riferimento alle ‘frasi idiomatiche’, ma ciò che colpisce maggiormente in realtà è che mentre nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) per l’aggettivo ‘idiomatico’ non si danno dei sinonimi, in inglese invece se ne trovano parecchi come *natural, native-speaker, grammatical, correct, vernacular, colloquial, everyday, conversational*. Tale abbondanza di sinonimi farebbe pensare che effettivamente in inglese, l’aggettivo in questione possa riferirsi a diverse cose.

<sup>182</sup> Da *Prego!* (8th edition), cap. 1, sezione ‘Grammatica’, p. 34.

E ancora, pur non essendo presente nella sezione lessicale del capitolo, ma in quella intitolata ‘Invito alla cultura italiana’, come classificare l’attività di cui si è già parlato all’inizio di questo paragrafo, per la quale si danno le seguenti istruzioni?

L’italiano in America. With a partner, brainstorm to come up with a list of words you use in daily life that might be Italian or of Italian origin.<sup>183</sup>

L’attività da svolgere, anche in questo caso, rientra a pieno titolo tra quelle lessicali. È chiaro che poi lo scopo non è solo trattare il lessico, ma far riflettere gli studenti o far raggiungere loro una certa consapevolezza sul fatto che, pur non avendo ancora affrontato in maniera sistematica lo studio della lingua italiana,<sup>184</sup> conoscono già alcune parole entrate come prestiti in diversi settori della lingua inglese.

Si consideri, ancora, il seguente esercizio:

B. Il contrario. You and your friend Dario do not see eye to eye today. Give the opposite of everything Dario says.

ESEMPIO: Che brutta stazione! → Che bella stazione!

1. Che cane nervoso!
  2. Che bella bicicletta!
  3. Che capelli lunghi!
- [...] <sup>185</sup>

Anch’esso, è inserito in una delle sezioni più propriamente ‘grammaticali’ del libro di testo. In questa, si spiega che in italiano, di solito, gli aggettivi si accordano per genere e numero al nome. Va anche detto però, che la lista di parole presente all’inizio del capitolo è divisa in quattro sottosezioni in cui sono presenti solo aggettivi (per descrivere caratteristiche fisiche, per descrivere caratteristiche psicologiche, aggettivi di nazionalità, colori). È evidente dunque che quest’attività ha un duplice scopo: da una parte far esercitare gli studenti sull’accordo dell’aggettivo e il nome; dall’altra, serve a far lavorare gli apprendenti sui significati opposti degli aggettivi. Anzi, si potrebbe dire che quest’esercizio tende a servire maggiormente quest’ultimo scopo, perché in effetti, se si va a guardare bene, genere e numero di nomi e aggettivi sono già forniti nelle frasi da trasformare, perciò, dal punto di vista grammaticale il compito richiesto è minimo.

Attraverso questi esempi e considerazioni, si capisce meglio la ragione per la quale dall’indagine condotta da Villarini sul numero delle attività lessicali presenti nei

---

<sup>183</sup> Da *Prego!* (8th edition), cap. 1, sezione ‘Invito alla cultura italiana’, p. 36.

<sup>184</sup> L’attività si trova infatti nel primo capitolo del libro di testo.

<sup>185</sup> Da *Prego!* (8th edition), cap. 2, sezione ‘Grammatica’, p. 46.

diversi manuali analizzati emergono percentuali molto più alte rispetto a quella riscontrata per *Prego!*. Infatti, se per quest'ultimo si considerano, oltre alle 68 attività presenti nelle sezioni lessicali, anche quelle del tipo esemplificato sopra presenti nelle altre sezioni dei vari capitoli, allora la percentuale sale, e il dato si avvicina maggiormente a quanto rilevato per gli altri manuali d'italiano L2, anche se risulta comunque inferiore alla media riscontrata nel campione analizzato da Villarini e dal suo gruppo di ricerca. Si è calcolato infatti che circa 108 esercizi non presenti nelle sezioni lessicali sono strettamente collegati al lessico. Ciò porta la percentuale di attività lessicali presenti nel libro di testo a circa il 27% delle attività totali.

Il fatto che diverse attività utili per sviluppare la competenza lessicale degli apprendenti si trovino in 'spazi' non specificatamente riservati al lessico, probabilmente, non è dovuto solo alla loro caratteristica di trovarsi al confine tra il lessico e qualche altro aspetto della lingua, ma è dovuto forse anche all'assunzione che "parlare di 'didattica del lessico' come di un momento separato dalla didattica di altri aspetti linguistici ha senso in pochissime occasioni" (Marello, 1996: 182). Anche Bozzone Costa è di questo avviso e a tal proposito scrive che "sono sconsigliati momenti lessicali a sé stanti" mentre è preferibile trattare il lessico "all'interno di percorsi di lettura, ascolto, manipolazione di testi o produzioni orali" (2002: 62).

D'altronde, come osservano Nation e Waring (1997: 6), "vocabulary knowledge is only one component of language skills such as reading and speaking", e come queste anche la competenza grammaticale o di altri aspetti della lingua. Si è dunque consapevoli che "it should not be assumed that if a learner has sufficient vocabulary then all else is easy. [And] that substantial vocabulary knowledge is always a prerequisite to the performance of language skills" ma è anche vero che la competenza lessicale "enables language use, language use enables the increase of vocabulary knowledge, knowledge of the world enables the increase of vocabulary knowledge and language use and so on" (1997: 6) e, quindi, dedicargli uno spazio specifico in un manuale o in un programma è tempo speso bene dato che è vero che il lessico può essere appreso facendo altro e anche con buoni risultati, ma è altrettanto vero che in molti casi è preferibile insegnarlo in maniera esplicita, fermo restando che le attività proposte a questo scopo siano frutto non solo dei risultati emersi nella ricerca ma anche

della convinzione che in didattica non si può abbracciare una certa teoria o un certo metodo in quanto tali, ma bisogna tener conto di ciò che si è rivelato buono ed efficace in ognuna/o di esse/i.

### 3.1.1.2 Il modulo *Italian Language Level 1*

L'altro gruppo di studenti del 1° anno, come si è detto, seguiva il modulo *Italian Language Level 1*, destinato a coloro che avendolo già studiato in precedenza avevano già una certa competenza in italiano. Le lezioni osservate per questo gruppo erano tenute da un'altra insegnante di madrelingua italiana (IT2).<sup>186</sup> All'interno di questo modulo si affrontava un programma diverso rispetto al gruppo dei principianti<sup>187</sup> che, anche in questo caso, era sostanzialmente basato sul libro di testo in uso al momento in cui si è svolta l'osservazione. Quest'ultimo è intitolato *Da capo*, e i suoi curatori sono Antonio Morena, Donatella Melucci, Annamaria Moneti e Graziana Lazzarino.<sup>188</sup>

Il testo, come si può leggere in nota, ha diversi elementi in comune con *Prego!*: innanzitutto, una delle autrici che l'ha curato, Graziana Lazzarino, è anche la principale curatrice del manuale utilizzato per i principianti; in secondo luogo, anche questo testo è stato adottato nella versione internazionale;<sup>189</sup> infine, anche questo manuale è un prodotto dell'editoria statunitense. Per quest'ultimo aspetto, vale quanto è stato già

---

<sup>186</sup> Tendenzialmente si è assistito a due ore di lezione alla settimana dedicate a questo modulo: la prima (denominata 'Tutorial 1') era incentrata di solito sulla grammatica, mentre la seconda (denominata 'Tutorial 2') era dedicata alle attività orali (nel calendario settimanale di quell'anno risulta un'ulteriore ora di lezione denominata anch'essa 'Tutorial 2', ma chi scrive non vi ha mai assistito). Per questo gruppo si sono trascritte 4 ore di lezione ma durante i due trimestri sono state osservate in tutto 14 ore di lezione equamente divise tra i due tipi summenzionati.

<sup>187</sup> Questa diversità, probabilmente, è data non solo dalla differenza nel livello di competenza dei due gruppi, ma è forse da attribuire anche al fatto che per il gruppo del 1° anno di livello più avanzato era previsto un numero di ore di lezioni settimanali inferiore a quello del gruppo dei principianti.

<sup>188</sup> Morena A., Melucci D., Moneti A. e Lazzarino G. [2011<sup>7</sup>], *Da capo*, Boston, Heinle Cengage Learning, International Edition. Per l'a.a. 2014-2015, invece, il libro di testo in uso per gli studenti del modulo ITAL1010 è: Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. [2008b], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori, corrispondente al livello intermedio del QCER e rivolto a 'utenti indipendenti'. In merito a questo testo, nella pagina web dedicata a questo corso nel sito del Dipartimento di italianistica dell'University of Leeds, vengono fatte le stesse precisazioni presenti nella pagina web del modulo per principianti. Si veda in questo caso la pagina web del modulo ITAL1010: <http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201415&F=P&M=ITAL-1010>.

<sup>189</sup> Anche nel gruppo avanzato non tutti gli studenti utilizzavano necessariamente questa edizione, ma in classe era possibile vederne di precedenti o semplicemente nell'edizione non internazionale.

detto per *Prego!*: si tratta infatti di un volume unico abbastanza voluminoso,<sup>190</sup> caratteristica questa che Diadori (2011b: 66), come si è già detto, ha individuato come tipica o comunque molto comune nei manuali utilizzati nei licei e nelle università nordamericane.

Rispetto al fatto che si tratta di un'edizione internazionale, invece, anche in questo caso si fa fatica a capire in cosa va rintracciata questa 'internazionalità'. Se si considera il pubblico per il quale è stato pensato, a differenza di *Prego!*, qui non sono presenti riferimenti espliciti a una specifica nazionalità quindi è possibile che in questo caso si siano presi gli accorgimenti necessari affinché le spiegazioni e le consegne delle attività contenute nel testo avessero come destinatario un generico pubblico anglofono. Tuttavia, questa è solo una supposizione perché può anche darsi che in realtà queste consegne possano essere le stesse anche nell'edizione non internazionale. Dal momento che sul sito della casa editrice di *Da capo*,<sup>191</sup> come per *Prego!*, è possibile scaricare gratuitamente uno dei capitoli dell'edizione non internazionale, lo si è confrontato con quello contenuto nell'edizione internazionale di cui si è in possesso e si è rilevato che i due capitoli sono identici e corrisponde anche il numero delle pagine. Siccome un solo capitolo non è abbastanza per stabilire se i manuali delle due edizioni sono davvero identici si è confrontato l'indice dell'edizione internazionale di cui si è in possesso con l'indice dell'edizione non internazionale presente sul sito della casa editrice.<sup>192</sup> Si è rilevato che anche i due indici sono identici ad eccezione del titolo di un brano da leggere contenuto nel tredicesimo capitolo.<sup>193</sup> Tuttavia, nel sito della casa editrice è possibile visionare anche le informazioni relative all'edizione internazionale. A questo punto è utile ricordare che per entrambe le edizioni si sta parlando della settimana, che

---

<sup>190</sup> Come nel caso di *Prego!*, infatti, se si escludono dal conteggio la prefazione e l'indice posti all'inizio del volume, e l'appendice e il glossario presente invece alla fine del libro, i 14 capitoli che compongono la parte più operativa del manuale constano da soli di 372 pagine. Va precisato che anche *Da capo* può essere accompagnato da altre risorse (Workbook e Lab Manual), qui però si farà riferimento al solo libro di testo.

<sup>191</sup> Si veda: [http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P\\_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial](http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial). Per fare un confronto con l'edizione internazionale si veda: <http://www.cengagebrain.co.uk/shop/isbn/9780495797623>.

<sup>192</sup> Si veda: [http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P\\_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial#TableofContents](http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial#TableofContents).

<sup>193</sup> Nell'edizione internazionale di cui si è in possesso, il brano, che fa parte di una mini-sezione del manuale denominata 'Vivere in Italia', si intitola 'Gli Italiani e lo sport'. Nell'indice dell'edizione non internazionale che si può visionare sul sito della casa editrice (si veda la nota sopra) risulta invece che il brano contenuto in quella sezione si intitola 'Inventori, scienziati, intellettuali italiani: una rassegna'.

corrisponde anche all'ultima. Ebbene, l'indice fornito nel sito della casa editrice per l'edizione internazionale è leggermente diverso non solo dall'edizione non internazionale, ma si differenzia anche dal volume di cui si è in possesso il quale, in teoria, dovrebbe essere identico. Le differenze sono solo superficiali perché riguardano i titoli di alcuni capitoli, il cui contenuto però è lo stesso, ad eccezione di due brani presenti nel tredicesimo capitolo.<sup>194</sup> Da quanto emerso, quindi, non risulta chiaro intanto il perché di queste differenze, benché minime, nell'indice dell'edizione internazionale di cui si è in possesso e in quello dell'edizione internazionale presente sul sito della casa editrice, dato che in entrambi i casi si tratta della settima edizione. Soprattutto, però, non è chiaro che cosa dovrebbe distinguere l'edizione internazionale (in riferimento sia a quella di cui si è in possesso sia a quella di cui si parla nel sito della casa editrice) da quella non internazionale. Non bastasse quanto si è già detto, nel sito della casa editrice nella pagina riguardante l'edizione internazionale e in quella dell'edizione non internazionale si usano esattamente le stesse parole per descrivere le caratteristiche delle due edizioni e per spiegare le novità ivi contenute.<sup>195</sup> Sembrerebbe dunque che l'aggettivo *international* sia utilizzato in modo superficiale e non perché esista una reale distinzione nelle caratteristiche delle due edizioni, e che le parole di María Dolores López-Jiménez (2010), riportate sopra per il manuale *Prego!*, possano applicarsi anche a questo manuale.

---

<sup>194</sup> Le differenze, per lo più, sono superficiali. Nell'edizione internazionale di cui si è in possesso e in quella non internazionale i titoli dei seguenti capitoli sono: 1. 'L'estate? È italiana.'; 3. 'Che prezzi!'; 4. 'In quale zona vivi?'; 5. 'Tutti a tavola!'; 6. 'Che lingua parli?'; 13. 'La salute e lo sport'. Nel sito della casa editrice per l'indice dell'edizione internazionale per gli stessi capitoli si hanno i seguenti titoli: 1. 'Dove vai in ferie quest'anno?'; 3. 'Mamma mia, che prezzi!'; 4. 'Dove abiti?'; 5. 'Chi conta le calorie?'; 6. 'Che lingua parli? Come comunichi?'; 13. 'Il dottore chi lo paga?'. Si è detto poi che il testo contenuto nella sezione 'Vivere in Italia' del tredicesimo capitolo, è l'unica cosa che differenzia l'edizione internazionale di cui si è in possesso e l'edizione non internazionale. Nell'indice dell'edizione internazionale presente sul sito della casa editrice, per la stessa sezione si ha un testo ancora differente intitolato 'Italiani: piccoli grandi eroi'. Sempre all'interno dello stesso capitolo, nell'edizione internazionale di cui si è in possesso e in quella non internazionale, per la sezione denominata 'Lettura' si ha un brano intitolato «I medici contro l'obesità: "Prescriviamo lo sport"» mentre nell'indice dell'edizione internazionale presente sul sito della casa editrice per la stessa sezione si ha un brano dal titolo 'Lettera alla mia terra' di Roberto Saviano.

<sup>195</sup> Cfr: <http://edu.cengage.co.uk/catalogue/product.aspx?isbn=0495797626> e [http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P\\_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial#Overview](http://www.cengage.com/search/productOverview.do?N=16%204294922390%204294959139&Ntk=P_Isbn13&Ntt=9781428262744&Ntx=mode+matchallpartial#Overview).

A livello strutturale, il testo è costituito da 14 capitoli che, come si è detto, occupano 372 pagine.<sup>196</sup> Ognuno di questi capitoli è diviso in quattro macrosezioni intitolate ‘Per cominciare’, ‘Struttura’, ‘Lettura’ e ‘Per comunicare’.

La prima normalmente si apre con un piccolo dialogo o testo che serve a introdurre il tema, il lessico e la grammatica del capitolo, e al quale sono dedicati alcuni esercizi. Segue una sezione intitolata ‘Vivere in Italia’ contenente un piccolo testo da leggere sulla cultura italiana, ma alla quale non è abbinata alcuna attività. Vi è poi una lista di parole intitolata ‘Vocabolario utile’ e due piccole sezioni a loro volta denominate ‘Pratica’ e ‘A voi la parola’. La prima contiene degli esercizi sul lessico mentre la seconda contiene esercizi dedicati alla comunicazione. Segue un’altra piccolissima sezione intitolata ‘Cantiamo’ contenente l’introduzione ad alcune attività basate su una canzone legata al tema del capitolo.<sup>197</sup>

La sezione ‘Struttura’ è sempre la più corposa di ogni capitolo perché contiene la spiegazione delle strutture grammaticali e le attività a esse correlate.<sup>198</sup>

La sezione ‘Lettura’ è divisa in più parti: a) una presentazione con informazioni di vario tipo sul brano che segue (sull’opera dell’autore, sull’autore stesso o sul tema dell’opera), intitolata ‘Prima della lettura’ alla quale seguono delle domande sul tema dominante del capitolo; b) il testo, anch’esso incentrato sul tema dell’unità; c) una piccola sezione intitolata ‘Comprensione’ all’interno della quale sono presenti delle domande sul testo; d) un’altra piccola sezione denominata ‘Temi per componimento o discussione’ legati al tema del capitolo, che contiene dei punti e/o delle domande che possono essere oggetto o di discussione o per un componimento; e) un’ultima piccola sezione intitolata ‘Viaggio in Italia’, che serve ad approfondire ulteriormente il tema del capitolo e a introdurre delle attività basate su un video.

L’ultima macrosezione di solito si apre anch’essa con un piccolo dialogo a cui segue una lista di espressioni/formule o anche interi enunciati italiani che servono a

---

<sup>196</sup> Qui si parlerà solo dei 14 capitoli che costituiscono la parte più applicativa. In realtà il libro però contiene anche un’appendice incentrata prevalentemente sui verbi (6 pp. ca), delle tavole di coniugazione dei verbi (13 pp.), e un glossario bilingue italiano-inglese (22 pp. ca). Sono presenti inoltre anche una prefazione (2 pp.), i ringraziamenti e la dedica (2 pp.), l’indice dei contenuti (6 pp.), l’indice analitico (3 pp.), due cartine, una dell’Italia e una dell’Europa (3 pp.), e 2 pagine dedicate al titolo e ai dati bibliografici.

<sup>197</sup> Le attività vere e proprie però non sono presenti nel libro di testo ma nel *Lab Manual*.

<sup>198</sup> Si dica solo che occupa circa 205 pagine all’interno delle 372 totali.

compiere determinate azioni (per esempio, nel 1° capitolo si danno quelle per estendere un invito, accettarlo, rifiutarlo o parlare al telefono). Vi sono poi due piccole sezioni intitolate ‘Che cosa diciamo’ e ‘Situazioni’ che contengono delle attività di tipo comunicativo. In particolare, nella prima si danno una serie di situazioni che servono a far praticare le espressioni della lista. Nella seconda si danno altre situazioni, ma sono più generali e non implicano necessariamente l’uso della lista.

Il numero di attività totali presenti nelle varie unità del libro è pari a 420. Di queste, circa 70 sono attività lessicali che in termini percentuali rappresentano più o meno il 16% del totale. Di contro, le attività grammaticali sono 251, costituendo quindi quasi il 60% di tutte le attività presenti nel manuale. Il resto delle attività sono orientate verso la comprensione e/o la comunicazione.

Va detto che, anche in questo caso, qualche attività incentrata anche sul lessico si può rintracciare nella sezione più propriamente grammaticale. Si veda per esempio il seguente *cloze* lessicale:

- a. Una zona turistica. *Elisabetta parla degli alberghi e delle pensioni di suo padre. Completare il paragrafo con le seguenti parole e fare le modifiche necessarie.*<sup>199</sup>

lago	parco	albergo [2 volte]	pensione [2 volte]	Bagno
doccia	ristorante	giacca	cravatta	Giardino
pesca	arancia	banca	chiesa	biblioteca
negozio				

Abitiamo in una zona turistica vicino a dei \_\_\_\_\_ e a dei grandi \_\_\_\_\_. Mio padre ha due \_\_\_\_\_ e due piccole \_\_\_\_\_ familiari. Gli \_\_\_\_\_ sono molto eleganti, i \_\_\_\_\_ e le \_\_\_\_\_ sono di ceramica italiana; ci sono due \_\_\_\_\_ famosi in cui gli uomini sfoggiano (*show off*) \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ di stilisti (*designers*) internazionali. Anche le signore sono sempre molto eleganti. Le \_\_\_\_\_ sono più modeste ma l’atmosfera è molto simpatica. Ogni mattina, a colazione, offriamo la frutta dei nostri \_\_\_\_\_ : delle \_\_\_\_\_ o delle \_\_\_\_\_ a seconda della stagione. Nella città vicina ci sono due \_\_\_\_\_ , due \_\_\_\_\_ , una cattolica e una protestante, e due \_\_\_\_\_ , una pubblica e una privata. Ci sono anche tanti \_\_\_\_\_ di abbigliamento. Quando venite a trovarci?

Si consideri anche la seguente attività:

*Sostituire una parola sola alle parole in corsivo.*<sup>200</sup>

1. Il mio compagno è un *ragazzo grande e grosso*.

<sup>199</sup> *Da capo*, cap. 1, sezione ‘Struttura’, p. 18.

<sup>200</sup> *Da capo*, cap. 5, sezione ‘Struttura’, p. 118.

2. Non mi piacciono le persone che usano le *parole brutte*.
3. A Natale gli abbiamo regalato un *piccolo treno*.
4. Ti mando un *grosso bacio*.
5. È un *vino leggero* che non fa male. [Use –ello.]
6. Una *nebbia molto densa* è scesa sulla città. [Rewrite the whole sentence after you've found your word.]
7. È un bel ragazzo, ma ha un *grosso naso*.
8. Come mai sei uscito con questo *tempo così brutto*?
9. Si credono illustri, ma sono dei *poeti da strapazzo* (hack poets).
10. È stata una conferenza *piuttosto noiosa*.

Qui si lavora sulla morfologia derivativa e quindi sul significato che le parole acquisiscono a seconda degli svariati suffissi che si possono aggiungere.

Considerando questo genere di esercizi, le attività riguardanti anche il lessico arriverebbero a coprire il 24% circa del totale.<sup>201</sup>

Dal punto di vista linguistico, nel manuale si fa un uso più ampio dell'italiano rispetto a *Prego!*,<sup>202</sup> anche se si trovano alcuni aspetti in comune. Il 'Vocabolario utile' tendenzialmente fornisce per le parole o espressioni italiane date, le corrispondenti traduzioni in inglese anche se in alcuni casi si dà direttamente una frase in italiano come esempio dell'uso che si fa di una determinata parola o espressione senza il tramite della L1 degli studenti; anche per la lista di espressioni italiane contenuta nella sezione 'Per comunicare' si fornisce sempre la traduzione in inglese. Come nel manuale per principianti, inoltre, anche in *Da capo* le spiegazioni riguardanti i vari punti grammaticali affrontati sono sempre in inglese e, anche in questo caso, gli esempi dati in italiano spesso sono tradotti nella L1 degli studenti. Le istruzioni o consegne degli esercizi, invece, sono sempre in italiano, e solo in pochi casi, al loro interno, si dà la traduzione inglese di qualche parola o espressione. Anche i diversi testi presenti in ogni capitolo sono tutti in italiano. Nella sezione 'Lettura', per esempio, alcune delle unità

---

<sup>201</sup> Un aspetto interessante della sezione 'Struttura' è che in almeno due casi si fa riferimento a espressioni come *tutt'e due*, *tutt'e tre*, ecc. (p. 121) e a verbi come *avercela con qualcuno*, *farcela*, *cavarsela*, *godersela* e *prendersela* (p. 150) come a delle espressioni idiomatiche.

<sup>202</sup> Si ricorda che *Da capo* è il manuale adottato per gli apprendenti del 1° anno che hanno già studiato italiano in precedenza, quindi, il fatto che al suo interno si faccia un uso meno ampio della L1 degli studenti è in linea col livello di competenza degli studenti. Effettivamente però, a parte un uso più diffuso dell'italiano, come si legge nella prefazione (p. vi), il testo è pensato per "to make a smooth transition from introductory to intermediate competency in reading, writing, understanding, and speaking Italian", perciò molti dei punti affrontati (soprattutto in merito alla grammatica) coincidono con quelli trattati nel manuale adottato per i principianti.

lessicali presenti nei due testi sono tradotte nella L1 degli apprendenti attraverso delle glosse ma mentre il testo introduttivo ne contiene un numero piuttosto esiguo, il brano vero e proprio ne è abbastanza ricco.<sup>203</sup> Il piccolo testo contenuto in ‘Vivere in Italia’ riporta solamente la traduzione di qualche parola tra parentesi, quindi all’interno del testo stesso. Come si è detto, nella parte iniziale delle due macrosezioni intitolate ‘Per cominciare’ e ‘Per comunicare’, normalmente si trovano dei piccoli dialoghi o testi. In pochi casi si dà qualche parola tradotta in inglese o tra parentesi o in una glossa a margine. Anche le introduzioni alle attività di ‘Cantiamo’ e di ‘Viaggio in Italia’ sono in italiano. Anche *Da capo*, dunque, può essere fatto rientrare nella tipologia di manuali di italiano individuata da Diadori (2011a: 49) che si basano sui principi della didattica contrastiva.

In merito all’organizzazione didattica, per il gruppo di studenti osservato, c’era una distinzione tra il programma dedicato alla grammatica o più in generale alle attività scritte e il programma della lezione di pratica orale della lingua,<sup>204</sup> denominati rispettivamente ‘Outline grammar syllabus’ e ‘Outline oral syllabus’. Tale distinzione era dovuta al fatto che per questo gruppo era prevista un’intera ora settimanale dedicata solamente ad attività orali, della quale si parlerà nel quarto capitolo.

Nel secondo semestre dell’a.a. 2011-2012, il programma di grammatica affrontato era il seguente:

2° settimana.<sup>205</sup> Hypothetical sentences.

- *Da capo*. Chapter 11, I a-h [...] Ex-if.doc (three exercises).
- LUISA.<sup>206</sup> Grammatica: Verbi /condizionale; Verbi / esercizi vari / frasi con ‘se’.

Tutor Distribution of Materials:

- In Class: Correction of Assessment [3] (Translation) and [4] (Test).
- Assessment [5]: Translation Italian → English (*Gli esami*).

---

<sup>203</sup> Questa differenza quantitativa, va forse rintracciata nel fatto che mentre i brani veri e propri sono estrapolati da opere già esistenti di autori italiani che, rivolgendosi principalmente a un pubblico italiano, possono essere anche piuttosto complesse, il testo introduttivo invece, con tutta probabilità, è stato creato *ad hoc* dai curatori del manuale per gli studenti ai quali è destinato. È dunque possibile che ci sia stata una selezione degli elementi lessicali da inserire nel testo in modo da agevolare la comprensione da parte degli apprendenti.

<sup>204</sup> Portati avanti rispettivamente nell’ora denominata ‘Tutorial 1’ e in quella denominata ‘Tutorial 2’.

<sup>205</sup> La prima settimana del 2° semestre, come si è detto, era una *reading week*, ed è per questo che nel programma non è presente.

<sup>206</sup> LUISA si riferisce a una risorsa online per gli studenti.

3° settimana. Hypothetical sentences.

- *See previous week.*

4° settimana. Hypothetical sentences.

- *See previous week.*

Tutor Distribution of Materials:

- Assessment [6]: Essay.

Students deadline for submission:

- Assessment [5]: Translation Italian → English

5° settimana. Gerund and present participle.

- *Da capo* Chapter 12, II, a-f [...], a-b [...].
- LUISA: Grammatica: Verbi / gerundio/ il gerundio; Verbi / gerundio/ 'stare' col Gerundio.

Tutor Distribution of Materials:

- In Class: Correction of Assessment [5].

6° settimana. Gerund and present participle.

- *See previous week.*

Tutor Distribution of Materials:

- Assessment [7]: Translation English → Italian (Selia Ross)

Students deadline for submission:

- Assessment [6]: Essay.

7° settimana. Indirect speech and the 'future in the past'.

- *Da capo* Chapter 7, II d [...]; Ch. 14, V a-e [...].

Tutor Distribution of Materials:

- In Class: Correction of Assessment [6].

8° settimana. Indirect speech and the 'future in the past'.

- *See previous week.*

Students deadline for submission:

- Assessment [7]: Translation English → Italian.

9° settimana. Indirect speech and the 'future in the past'.

- *See previous week.*

Tutor Distribution of Materials:

- In Class: Correction of Assessment [7].

10° settimana. Class test – Assessment [8].

11° settimana. Passive and impersonal *si*.

- *Da capo* Chapter 14, II a-b ([...] *si* passivante), III a-d ([...] *si* impersonale).
- Ex-si1.doc, Ex-si2.doc.
- LUISA: Grammatica: Verbi / uso di ‘si’/ ‘si’ passivante ed impersonale (esercizio 1); Verbi / uso di ‘si’ / ‘si’ passivante ed impersonale (esercizio 2); verbi / futuro [revise forms of future]; general revision.

Tutor Distribution of Materials:

- In Class: Correction of Assessment [8].<sup>207</sup>

Si noterà che non c’è alcun riferimento al lessico e in effetti, durante le lezioni denominate ‘Tutorial 1’, si è sempre assistito solo alla spiegazione di alcuni punti grammaticali e allo svolgimento e correzione di esercizi loro dedicati. Dal momento che non sono presenti attività incentrate sul lessico, non si è analizzato alcun passaggio di queste lezioni.

### 3.1.2 IL 2° LIVELLO

#### **Il modulo *Italian Language***

Come si è detto sopra, gli studenti del 2° anno seguivano due moduli diversi: se erano degli ex-principianti seguivano le lezioni del modulo ITAL2016/ITAL2017, mentre se al 1° anno avevano iniziato nel programma avanzato seguivano le lezioni del modulo ITAL2011/ITAL2015. Gli insegnanti che insegnavano in questi corsi erano tutti di madrelingua italiana (IT1, IT2 e IT3).<sup>208</sup> Per entrambi i moduli erano previsti due tipi di lezione a settimana: una era dedicata interamente alle attività orali (denominata ‘Tutorial 1’), l’altra era incentrata sulle attività scritte (denominata ‘Seminar 1’). Il testo

---

<sup>207</sup> Nella versione originale in alcuni casi erano indicati anche i numeri delle pagine. Qui, come anche per il programma dei principianti, e con le stesse motivazioni, sono stati omessi sostituendoli però con [...].

<sup>208</sup> Le insegnanti madrelingua che si occupavano del modulo ITAL2015/ITAL2011 erano due, le stesse che si occupavano anche degli studenti del 1° livello (IT1 e IT2). Del modulo ITAL2016/ITAL2017, invece, si occupavano tre insegnanti (IT1, IT2 e IT3) perché c’erano più gruppi. Del modulo ITAL2015/ITAL2011 si sono trascritte 4 ore di lezione (2 ‘Tutorial 1’ e 2 ‘Seminar 1’) ma nel totale, nell’arco dei due trimestri, si è assistito a 15 lezioni. Del modulo ITAL2016/ITAL2017 si sono trascritte 7 ore di lezione (2 ‘Seminar 1’ e 5 ‘Tutorial 1’), mentre in totale si è assistito a 28 lezioni.

in uso per questi studenti era un manuale<sup>209</sup> creato appositamente dagli insegnanti del Dipartimento di Italiano dell'Università di Leeds. A parte i contenuti veri e propri, questo testo contiene anche diverse informazioni utili agli studenti relative agli obiettivi del corso, ai loro doveri, alla tipologia degli esami, come anche al programma. Di seguito si riporta quanto era previsto per il 2° semestre:

1° settimana. No classes: reading week.

- Prepare UNIT 6. Passage, comprehension, vocabulary, grammar exercises, and work for LLL.

2° settimana. UNIT 6: Il linguaggio burocratico.

- Class. Hand in: Work for LLL.
- Unit 6: Comprehension, vocabulary, and grammar exercises (object pronouns - especially involving *ci* and *ne*; 'andare a', 'venire a' + infinitive; 'per' + infinitive; the preposition 'da' + infinitive; prepositions after verbs).
- Prepare UNIT 7 Passage, comprehension, vocabulary, grammar exercises.
- Written Assignment for next class.

3° settimana. UNIT 7: Il processo alle classi miste.

- Class. Hand in: Written Assignment Unit 6.
- Unit 7: Comprehension and vocabulary exercises.
- Prepare UNIT 7 Grammar exercises and Written Assignment for next class.

4° settimana. UNIT 7: Il processo alle classi miste.

- Class. Hand in: Written Assignment Unit 7.
- Unit 7 Grammar exercises (sequence of tenses with the subjunctive; negatives).
- Prepare UNIT 8 Passage, comprehension and vocabulary exercises.
- Work for LLL.

5° settimana. UNIT 8: L'arte di tradurre.

- Class. Hand in. Work for LLL.
- Unit 8: Comprehension and vocabulary exercises.

---

<sup>209</sup> Department of Italian [2011-2012], *Student Handbook. Level 2 Language*, University of Leeds. Si è in possesso solo della copia del manuale per il modulo ITAL2016/ITAL2017 del programma 'B', cioè quello per principianti. All'interno dell'*handbook* o manuale si legge che "This package of teaching is designated as four different modules: '2A' modules: ITAL2011 [...] ITAL2015 Ex-Advanced [;] '2B' modules: ITAL2016 [...] ITAL2017 Ex-Beginners [...]" (p. 1). Ciò farebbe pensare che il testo fosse identico ma in realtà, nel libro si può anche vedere che nel 1° semestre gli argomenti previsti per gli studenti dei moduli ITAL2011/ITAL2015 e quelli che seguivano i moduli ITAL2016/ITAL2017, erano leggermente diversi. Gli argomenti trattati nel 2° semestre invece erano identici.

- Prepare UNIT 8 Grammar exercises and Written Assignment for next class.

6° settimana. UNIT 8: L'arte di tradurre.

- Class. Hand in: Written Assignment Unit 8.
- Grammar exercises (the use of the past historic and the imperfect tense in narrative; comparative clauses; indirect speech; the infinitive used as a noun).
- Prepare UNIT 9 Passage, comprehension and vocabulary exercises.
- Work for LLL.
- Practice in translation from English-Italian.<sup>210</sup>

7° settimana. UNIT 9: Gli immigrati.

- Class. Hand in. Work for LLL.
- Unit 9: Comprehension and vocabulary exercises.
- Prepare UNIT 9 Grammar exercises and Written Assignment for next class.

8° settimana. UNIT 9: Gli immigrati.

- Class. Hand in: Written Assignment Unit 9.
- Grammar exercises (imperative, negative imperative and imperative + pronouns; use of tenses with 'da'; use of 'fare' + infinitive).
- Prepare UNIT 10 Passage, comprehension and vocabulary exercises.
- Practice in translation from Italian-English.

9° settimana. UNIT 10: Il linguaggio giornalistico.

- Class. Hand in. Work for LLL.
- Unit 10: Comprehension and vocabulary exercises.
- Prepare UNIT 10 Grammar exercises and Written Assignment for next class.

10° settimana. UNIT 10: Il linguaggio giornalistico.

- Class. Hand in: Written Assignment Unit 10.
- Grammar exercises (agreement of the past participle in reflexive and pronominal verbs; use of the gerund; translation of English words ending in '-ing').
- Prepare revise All units.
- Practice in translation from English-Italian.

11° settimana.

---

<sup>210</sup> Dopo la 6° settimana i gruppi di studenti che dovevano partire per l'estero non seguivano più le lezioni e durante la 7° settimana svolgevano le prove scritte che invece gli altri studenti avrebbero svolto solo alla fine di tutte le lezioni del 2° semestre.

- Class. Revision.<sup>211</sup>

Dal punto di vista strutturale, nel libro si hanno 10 unità il cui numero di pagine è piuttosto variabile: si va dalle 9 alle 16.<sup>212</sup> Ognuna di queste unità si apre elencandone gli obiettivi, e subito dopo si trova sempre un testo (o più) tratto o adattato da drammi, articoli o libri, in cui si possono trovare diverse glosse a piè di pagina per spiegare il significato di alcune parole o espressioni che potrebbero risultare poco chiare. Questo testo è seguito dagli 'Exercises' divisi in sezioni denominate 'Comprehension', 'Vocabulary' e 'Grammar'.

Nella sezione riguardante la comprensione del brano, presente in quasi tutte le unità si trova sempre un solo esercizio che però può contenere da 1 a 6 domande in inglese, di solito incentrate su un paragrafo specifico del testo. Le attività di questo tipo sono 9 in tutto.

Anche la sezione lessicale di solito non è molto ampia ma può contenere dai 3 ai 5 esercizi per un totale di 40 all'interno di tutto il manuale.<sup>213</sup> Solo in una delle unità si trova anche una lista di parole ed espressioni utili. Per alcuni esercizi ci sono anche mini-spiegazioni<sup>214</sup> relative all'uso italiano di alcune preposizioni, al suffisso *-mente* per formare gli avverbi, ai suffissi di accrescitivi, diminutivi, peggiorativi e vezzeggiativi, oppure ai vari prefissi negativi.

La sezione grammaticale è la più ampia perché contiene anche delle spiegazioni a volte abbastanza dettagliate. Tuttavia, ogni unità di questo tipo propone da un minimo di 2 a un massimo di 8 attività, e anche in questo caso si hanno in totale 41 esercizi.<sup>215</sup>

Dopo la sezione grammaticale si trova sempre un esercizio di composizione e/o traduzione che vale per la valutazione per un totale di 11 attività.

---

<sup>211</sup> All'interno dell'*handbook*, il programma non è presentato esattamente in questo modo. Per comodità e per dare una visione globale qui si sono uniti i contenuti delle varie unità del manuale e il programma vero e proprio, in cui nell'*handbook* si fa riferimento alle varie unità, e alle parti delle unità sulle quali si sarebbe lavorato di settimana in settimana, ma non ai contenuti delle stesse. Contenuti delle unità e programma sono infatti esplicitati in pagine separate.

<sup>212</sup> In realtà, diverse pagine sono lasciate in bianco, perciò i numeri dichiarati sarebbero inferiori, ma si è deciso di conteggiare tutte le pagine che vanno dall'inizio di una certa unità all'inizio di quella successiva.

<sup>213</sup> Tali attività sono segnalate da una lettera dell'alfabeto. Di solito, con l'ultima lettera dell'elenco si richiede agli studenti di imparare tutto il lessico dell'unità. Queste richieste non sono state considerate nel conteggio delle attività, anche se è importante il fatto che si sottolinei l'importanza di farlo.

<sup>214</sup> Con rimandi a spiegazioni più esaustive contenute in altri testi di grammatica.

<sup>215</sup> Non si sono conteggiate alcune domande che inframmezzano le spiegazioni e che servono alla riflessione metalinguistica.

Seguono i riferimenti ad alcuni esercizi che gli studenti devono fare online e per conto proprio ma che dovranno consegnare al proprio insegnante insieme a una scheda di valutazione.<sup>216</sup>

Alla fine di ogni due unità inoltre si trova un test lessicale in cui gli studenti devono tradurre dall'inglese alcune parole ed espressioni affrontate. Dato che il libro è composto da 10 unità, le attività di questo tipo sono 5 in tutto.<sup>217</sup>

In totale, quindi, le unità dell'*handbook* contengono 106 attività. Considerando il contenuto delle sezioni intitolate 'Vocabulary' e i 'Vocabulary test' presenti ogni due unità si hanno in tutto 45 attività lessicali. Tradotto in termini percentuali queste rappresentano il 42% circa di tutte le attività presenti nel libro. In questo caso però, non si sono rilevate attività di stampo lessicale all'interno delle altre sezioni, a parte una o due domande presenti in quella intitolata 'Comprehension'.

Dal punto di vista linguistico tutte le spiegazioni grammaticali e non, tutte le istruzioni degli esercizi e tutte le domande di comprensione sono in lingua inglese. Fanno eccezione solo le glosse poste a pie' di pagina dei testi presenti nelle varie unità che invece sono sempre in italiano.

Le attività lessicali proposte all'interno del manuale sono molto interessanti. Nell'unità 6, per esempio si affronta il linguaggio burocratico. Si spiega innanzitutto che cos'è, in quali contesti si utilizza e anche una sua caratteristica molto evidente, cioè l'ampio uso di costruzioni nominali. Seguono due testi: il primo è inventato ed è tratto dall'articolo di Italo Calvino su 'L'antilingua'<sup>218</sup> e il secondo è tratto da documenti reali.<sup>219</sup> Il primo esercizio, relativo al primo testo, è il seguente:

---

<sup>216</sup> La scheda valutativa (denominata *Language Learning Log Record*) serve a evidenziare le eventuali problematiche incontrate dagli studenti nelle attività svolte per conto loro.

<sup>217</sup> Alla fine dell'intero manuale si trovano anche le varie tipologie di prove scritte che gli studenti devono sostenere al termine delle lezioni del 1° e del 2° semestre, ma queste non sono state considerate nel computo delle attività presenti nel libro.

<sup>218</sup> Il testo è notissimo ma dato che non è molto lungo lo si riporta per capire meglio l'esercizio di cui si parla in seguito:

Il brigadiere è davanti alla macchina da scrivere. L'interrogato, seduto davanti a lui, risponde alle domande un po' balbettando ma attento a dire tutto quello che ha da dire nel modo più preciso e senza una parola di troppo. "Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottiglieria era stata scassinata".

Impassibile, il brigadiere batte velocemente sui tasti la sua fedele trascrizione: "Il sottoscritto, essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara di essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di

- (a) Complete the following table, writing in the phrases found in the policeman's report.<sup>220</sup>

<u>L'interrogato</u>	<u>Il brigadiere</u>
(Io)	Il sottoscritto
stamattina presto	nelle prime ore antimeridiane
andavo	
in cantina	
ad accendere	
la stufa	
ho trovato	
tutti	
fiaschi di vino	
dietro	
la cassa	
del carbone	
Ne ho preso uno	
per bermelo	
a cena	
Non ne sapevo niente	
la bottiglieria era stata scassinata	

L'esercizio appena riportato è di notevole interesse perché fa ragionare gli studenti sul fatto che in una data lingua si può dire la stessa cosa in diversi modi.

Un altro esercizio degno di nota e presente quasi in ogni unità è quello in cui, date un certo numero di parole ed espressioni, agli studenti viene richiesto di trovare nel testo dei sinonimi di quelle stesse parole e espressioni. Si vedano per esempio i seguenti:

---

prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile e di avere effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante".

<sup>219</sup> Si tratta della trascrizione di un verbale riferito alla denuncia del furto di un'automobile.

<sup>220</sup> Unit 6, p. 66.

1)

(a) Find in the text synonyms for the following words and expressions:<sup>221</sup>

un male (par. 1)	vantaggi (par. 1)
immondo (par. 3)	si fa pesante (par. 4)
veduta di sfuggita (par. 3)	insanabile (par. 4)
esita (par. 3)	senza speranza (par. 3)

2)

(a) Find in the text synonyms for the following words and expressions:<sup>222</sup>

far diventare (par.1 )	astuti, abili (par. 1)
il fulmine (par. 1)	mediocre (par. 3)
remunerativo (par. 3)	esatta corrispondenza (par. 4)
insidia (par. 5)	evitare di (par. 6)
affari (par. 7)	

---

<sup>221</sup> Unit 7, p. 82. Il testo al quale si fa riferimento è un articolo di Marco Lodoli intitolato 'Il processo alle classi miste' (nell'*handbook* si cita il *Corriere della Sera* ma su internet si è trovato riferimento a *La Repubblica*, 8 gennaio 2003). Per capire meglio l'esercizio si riportano i paragrafi 1 e 3. "[1] Le scuole cattoliche francesi annunciano che le classi miste sono un danno e propongono di ritornare all'antica divisione tra maschi e femmine. Ciò per proteggere, dicono, le ragazze, che sono mediamente più brave e che rischiano di rimanere intimidite dai comportamenti machisti dei compagni di classe. L'invito è questo e ci sarebbe da rifletterci sopra, da pensare alle convenienze e i disagi, da aprire insomma il famoso dibattito, ma a me sembra una sciocchezza. [...] [3] Ciò che accade in un universo monosessuale è qualcosa di assolutamente insano. La donna scomparsa riappare sotto forma di cupa ossessione, diventa una figura platonica, irraggiungibile, confinata in un cielo plumbeo da cui mai scenderà. La donna diventa un oggetto disperato del desiderio, una creatura ignota che non si sa come affrontare e come conquistare. Il risultato sono amori impossibili per passanti e sconosciute, per la cugina di un amico appena intravista, è una malinconia torbida e dolorosa. Credo che non sia stato solo un caso se i cosiddetti 'mostri del Circeo', Izzo e Guido, e anche altri loro compagni che si resero colpevoli di stupri di gruppo, provenissero dalla mia santa scuola cattolica. Li ricordo a messa, quei ragazzi, tutti inginocchiati nei banchi, e poi nel cortile a sputare parole che sapevano di sperma e di sangue. E i ragazzi più sensibili, più deboli, quelli che potrebbero trovare una sponda e una confidenza nel mondo femminile, si ritrovano in mezzo a giochi pesantissimi, tra scherzo indecenti, perduti in un clima da caserma dove chi tentenna è spacciato. [...]"]".

<sup>222</sup> Unit 8, p. 92. In questo caso, il testo di riferimento è l'adattamento di uno dei saggi raccolti nell'opera *L'altrui mestiere* di Primo Levi (1985, Einaudi) e intitolato 'Tradurre e essere tradotti'. Si riporta solo il paragrafo 1 al quale si fa maggiormente riferimento nell'esercizio: "[1] La Genesi racconta che i primi uomini avevano un solo linguaggio: questo li rese così ambiziosi e così destri che cominciarono a costruire una torre alta fino al cielo. Dio fu offeso dalla sua audacia, e li punì sottilmente: non con la folgore, ma confondendo i loro linguaggi, il che rese impossibile proseguire la loro opera blasfema. Se ne può concludere che le differenze linguistiche erano sentite come una maledizione fin da tempi remoti [...]"]".

3)

(a) Find in the article synonyms for the following words and expressions:<sup>223</sup>

passano a grande velocità (par. 1)

protette con rinforzi di sicurezza (par. 1)

caldissimi, pieni di eventi (par. 2)

è datato (par. 3)

non poteva (par. 4)

in uniforme (par. 4)

vestito con abiti normali, non in uniforme (par. 4)

massacri (par. 5)

non fa sperare in un miglioramento (par. 5)

posti dov'è vietato il parcheggio delle macchine (par. 6)

proteste, reclami (par. 6)

Come si vede, già le parole ed espressioni fornite di cui trovare i sinonimi non sono, o almeno non tutte, molto trasparenti, e trovare le parole ed espressioni a cui corrispondono nel testo non è certo opera facile, anche perché il rapporto di sinonimia talvolta si trova solo grazie al contesto in cui una data parola è usata. Tra l'altro, il numero singolare o plurale, o la forma verbale fornita nella lista, talvolta non coincide con ciò che poi si trova nel testo, e anche il fatto che in alcuni casi si dia una sorta di definizione, e non un vero e proprio sinonimo, riduce, diciamo così, gli 'indizi'. Inoltre, anche le parole corrispondenti (es. 1) *un danno, convenienze, insano, diventa irrespirabile, appena intravista, inguaribili, tentenna, impossibili*; es. 2) *li rese, destri, folgore, scadente, redditizio, equivalenza, trappola, astenersi dall', faccende*; es. 3) *sfrecciano, blindate, incandescenti, risale, non era in grado, in divisa, in borghese,*

---

<sup>223</sup> Unit 10, p. 114. Il testo di riferimento è l'adattamento di un articolo di Attilio Bolzoni intitolato 'A Palermo inizia l'estate di paura' (*La Repubblica*, 1 luglio 1993). Si riportano i paragrafi 1 e 4. "[1] PALERMO – In Sicilia è cominciata l'estate della paura. La campagna «campagna» 1993 si è aperta ufficialmente qualche giorno fa, alla fine della scorsa settimana. Prima con una telefonata anonima, poi con il ritrovamento di un sofisticato radiocomando e di «una sostanza gelatinosa non ancora identificata» nella zona più sorvegliata d'Italia, la piazza davanti al Palazzo di Giustizia di Palermo. Il congegno era disattivato, appoggiato sull'asfalto di un sottopassaggio a poche decine di metri dal tribunal e a solo due o tre metri dal punto dove sfrecciano ogni mattina tutte le auto blindate dei giudici palermitani [...]. [4] Il radiocomando era munito di una piccolo antenna, gli esperti sostengono che non era «attivo», cioè non era in grado di funzionare. Di quella sostanza gelatinosa non si sa nulla. «Sono in corso accertamenti di laboratorio», spiegano alla procura della repubblica di Palermo. E nulla si sa di preciso neanche su come siano riusciti a lasciare «il pacco» nel sottopassaggio, una delle tre o quattro strade di Palermo controllate centimetro quadrato dopo centimetro quadrato da centinaia di uomini in divisa e in borghese [...]".

*stragi, non promette nulla di buono, zone rimozione, mugugni*) non sono molto frequenti. Malgrado la difficoltà, però, questo tipo di esercizio è certo stimolante.

Un altro tipo di esercizio che merita attenzione è la richiesta o di tradurre alcune espressioni figurate, talvolta comprensibili solo se si guarda al contesto, come nel caso seguente:

(b) How would you translate the following phrases?<sup>224</sup>

parole che sapevano di sperma e di sangue (par. 3)

giochi pesantissimi (par. 3)

un clima da caserma (par. 3)

una poesia che gronda amore (par. 5)

oppure la richiesta di spiegarle:

(c) Explain the following figurative expressions, taking into account the context in which they occur:<sup>225</sup>

martellarsi in testa una lingua straniera (par. 2)

le barriere fra i linguaggi sono più alte (par. 4)

tendere un agguato, tendere una trappola (par. 5, 6)

La responsabilità che grava sulla schiena dell'autore (par. 8)

In questo elenco, merita attenzione anche la richiesta di tradurre delle espressioni italiane tra le quali alcune frasi idiomatiche:

(d) Translate the following sentences and idioms into English:<sup>226</sup>

siamo a posto

prendere un granchio

fare fiasco

non posso vederlo

farsi vivo

(all from par. 6)

Quando gli riesce di trovare la soluzione di un nodo (par. 8)

Non riesce a farci niente

A questo stesso esercizio vengono poi aggiunte le seguenti domande:

---

<sup>224</sup> Unit 7, p. 83. Come si nota, il testo di riferimento è l'articolo di Marco Lodoli già citato sopra.

<sup>225</sup> Unit 8, p. 92. Il testo di riferimento dell'esercizio è il saggio di Primo Levi summenzionato.

<sup>226</sup> Unit 8, p. 92.

Q: What synonyms can you find in Italian for the idiom ‘prendere un granchio’?

Q: What is the difference between ‘a posto’ e ‘apposta’?

Insomma, l’impressione è che in questo manuale si spinga a lavorare sulla lingua a un livello molto accurato, e il lessico è considerato sotto diversi aspetti.

Queste e altre attività del manuale erano l’oggetto delle lezioni denominate ‘Seminar 1’. Ogni unità veniva completata nell’arco di due settimane. Si leggeva il testo e gli studenti completavano gli esercizi richiesti (spesso come compiti a casa che poi venivano corretti in classe badando ad eventuali incomprensioni). All’interno di questi *seminars*, quindi, una lezione ogni due era riservata alla comprensione del testo di una data unità e agli esercizi sul lessico.<sup>227</sup>

Di seguito si riporta la trascrizione di una lezione in cui si sono corretti gli esercizi riguardanti il lessico:<sup>228</sup>

P: Allora (b): How would you translate the following phrases?

S1: Yeah

P: Ok, questa l’abbiamo già vista durante...ne abbiamo parlato quando si parlava del testo: parole che sapevano di sperma e di sangue; eh, giochi pesantissimi

S1: (xxx)

P: Sì, ehm, visto il contesto potrebbero essere anche giochi molto violenti

S1: (xxx)

P: (xxx) si riferisce al suono?

S1: (xxx)

P: Does it mean no easy?

S1: No

P: No?

S1: It means (xxx)

P: Ok, ++ ehm, un clima da caserma ++

S2: Barrack

P: Mmh, e che significa?

S2: Yeah, (xxx)

P: Si riferisce a quello che succede in/in Italia nelle caserme, per esempio, ehm, i soldati soprattutto quelli nuovi devono subire + quasi delle violenze da quelli che ci sono da più tempo + un clima da caserma sarebbe un clima + pesante, ehm, con ++ ehm ++ possibilmente anche atti di violenza ma non so se sia esattamente lo stesso nelle caserme inglesi, succede questo? +++ Perché se voi traducete ‘barrack type of environment’ potrebbe non voler dire niente, è una traduzione letterale ++ come sono le caserme inglesi? Nell’esercito? Si comportano tutti secondo le regole oppure + ehm, quelli che ci sono da più tempo per esempio fanno dei brutti scherzi ai nuovi soldati? + Succede questo o no? + Succede? Nelle caserme, nell’esercito, in tutti gli ambienti militari? ++ E allora come si può + rendere in inglese?

---

<sup>227</sup> Si correggevano anche le traduzioni che gli studenti avevano fatto a casa.

<sup>228</sup> La lezione risale al 14/02/2012 ed era dedicata al gruppo del modulo ITAL2015/ITAL2011.

S?: (xxx)

P: Sì, thanks + I would go for the general sense. + E 'una poesia che gronda amore'

S3: (xxx) which streams

P: Streams can you say that? (xxx) + grondare di qualcosa significa che proprio, è talmente piena di parole dolci, di parole gentili che

S3: Dripping

P: Yeah, dripping with ++ ora vediamo: i sinonimi + no, in italiano, in italiano: 'we are supposed to think about it' + e 'to find refuge in'?

S4: Trovare nascondiglio

P: Sì, giusto. E 'to make a good impression'?

SS: Fare una bella figura

Purtroppo l'audio della registrazione non è molto chiaro, però vale la pena notare come l'insegnante osservi che in traduzione è molto importante anche l'aspetto culturale che si porta dietro una certa espressione, che non è detto trovi corrispondenza nella lingua in cui si sta traducendo.

In seguito, la lezione continua e si parla di vari tipi di suffissi:

P: Mmmh, i suffissi + quindi pizzette significa piccole pizze, e attorcicoli attori da niente, cioè? ++ Bad, mhmh + ok? Ci sono gli accrescitivi: che significa che un suffisso è accrescitivo? Sì, quindi -one, -ona, potete fare un esempio di un accrescitivo?

S5: Casona

P: Casona, mhmh ++ E di un diminutivo? +++ Piccolino, sì, c'è anche -ello -icino, qualche altro esempio? ++ piccino, ehm ++ viene da piccolo, quindi estremamente piccolo, piccino ++ e peggiorativi ++ -accio, -astro, -uccolo (xxx) fare qualche esempio?

S6: (xxx)

P: No

S5: Paesaccio

P: Paesaccio, cioè un brutto paese

S7: Boccaccio?

P: Boccaccio? No..Ahah

S7: Ahaha

P: (xxx) the poet, ahah, just the first name ++ 'boccaccia' you can say + fare le boccacce ++ ehm, make offensive gestures ++ -uccolo, penso l'unico che mi viene in mente è attorcucolo + e -astro? ++ no, no that's (xxx) + per esempio un cattivo poeta? + Un poetastro, mmh? Vezzeggiativo che significa? ++ Sì, affettuoso, quindi paroline dolci, -ino o -uccio, vi viene in mente qualcosa?

S?: Carino

P: Carino

S5: Caruccio

P: Caruccio, eheh + sì che significa + un po' anche, un po' di qualcosa

S7: Pochino

P: Yes, a little of something if you apply the suffix, per esempio ++ bellino + quite nice, giallino, ehm, a pale yellow, so a bit of yellow, a bit of something + ehm, pochino ++ yeah, that is well + with -uccio, ehm + yeah, you can say caruccio ++

S7: Belluccio

P: Come?

S?: (xxx) bello  
P: Bello, belluccio no, bellino, non si possono usare con tutti gli aggettivi solo con alcuni, si + cosa c'è?  
S8: (xxx)father, stepfather (xxx)  
P: Ehm, ++ stepbrother è fratellastro, a stepsister: sorellastra  
S8: Sorella (xxx) peggio?  
P: Not in that case no + stepfather + come si dice?  
S8: Patrigno  
P: Ah, ecco patrigno ++ non c'entra niente ++  
S8: (xxx)  
P: no, quello è padrino  
S8: Ah  
P: Godfather e matri/patrigno è +++ stepmother? ++ matrigna  
S8: Stepmother?  
P: Sì, capisci il senso? Ehm, quando tu hai un genitore da cui sei nato e un altro che non è né tuo padre né tua madre biologica, è una persona che il tuo genitore ha sposato, ok? + Padrino + No, godfather è qualcuno che si prende la responsabilità di guidarti nella vita, + Il padrino avete mai visto il film 'Il padrino'  
SS: Sì  
P: Che era 'The godfather' in inglese + Ehm, ok, which suffixes are used with which words? It's something which depends on idiom (xxx) not grammatical rules, quindi praticamente sono da imparare così, a memoria perché non c'è proprio una regola fissa ++ ehm, quindi vediamo, ehm, qua gli esempi: piccola fata, come si direbbe?  
SS: (xxx)  
P: E no con il suffisso  
SS: Fat(xxx)  
P: Fatina, fatina  
SS: Ah  
P: E piccolo vicolo? +++ vicoletto sì, piccola porta?  
SS: Porticina  
P: Porticina. Bocca graziosa?  
SS: Boccuccia  
P: Boccuccia. Grazioso vestito? + +  
SS: Vestu(xxx)  
P: Vestituccio oppure vestitino ++ sì, vestituccio esiste ma non è molto usato. Ragazzo grande?  
SS: Ragazzone  
P: Sì, e gente cattiva?  
SS: Cattiv(xxx)  
P: No  
SS: Gentaccia  
P: Gentaccia e anche gentaglia. ++ E piccolo posto?  
SS: Postino  
S?: Posticino  
P: Posticino, postino che cos'è?  
SS: (xxx)  
P: Sì, ehm, minuscola macchia?  
SS: Macchietta  
P: Macchietta ++ e brutta strada?  
SS: Strad(xxx)

P: Stradaccia, grande pentola  
SS: Pentolona  
P: Pentolona, sì + ehm + per minuscola macchia, minuscola + eh?  
SS: (xxx) macchiolina  
P: Macchiolina anche + e la macchietta può essere nel gergo teatrale un attore che ++ ehm ++ che + che imita ++ eh (xxx) impression of someone else, imita qualcun altro, ok? La macchietta, in modo ironico + allora, ehm  
S?: (xxx) pentola?  
P: Pentola? Sauce pan  
S?: Ah, sauce pan  
P: Note the following words: disagio, mancanza di agio, sconosciute e indecente ++ quindi per trovare il contrario ++ di ogni parola non ci sono regole precise ma praticamente si studiano a memoria, quindi: giusto, qual è il contrario?  
S?: Ingiusto  
P: Unito?  
SS: Disunito  
P: Sì, discreto?  
SS: Indiscreto  
P: Proporzionato?  
SS: Sproporzionato  
P: Tappare  
SS: Stappare  
P: Comparire?  
SS: Scomparire  
P: Fornito  
SS: Sfornito  
P: Solito  
SS: Insolito  
P: Bilanciato?  
SS: Sbilanciato  
P: E ubbidire  
SS: Disubbidire  
P: E uguale?  
SS: Inuguale  
P: Inuguale, oppure?  
SS: Disuguale  
P: Disuguale anche, sopportabile?  
SS: Insopportabile  
P: Fortuna?  
SS: Sfortuna  
P: E consapevole?  
SS: Inconsapevole  
P: Gradito?  
SS: Sgradito  
P: E colorare?  
S: Scolorare  
P: Sì, scolorare, ok [...]

Rispetto a quanto avviene durante l'ultimo esercizio, l'insegnante avrebbe potuto approfittarne per andare oltre facendo notare agli studenti che parole come *disuguale* e

*scolorare* esistono anche le varianti *diseguale* e *scolorire* che probabilmente sono anche più diffuse.<sup>229</sup>

Più in generale va segnalato che di questo tipo di attività, pur essendo importanti per accrescere il vocabolario potenziale degli studenti, purtroppo si trova poco in tutti i manuali analizzati, compreso questo, in cui gli esercizi riportati in trascrizione sono anche gli unici presenti nel testo.

### 3.1.3 IL 3° LIVELLO

#### **Il modulo *Italian Language 3***

Come si è detto, per gli studenti del 3° livello non esiste più una distinzione tra coloro che hanno iniziato nel programma avanzato e coloro che invece hanno cominciato lo studio dell'italiano come principianti. I tipi di lezione osservate erano due: quelle denominate 'Tutorial 1', incentrate sulla scritto (traduzioni e produzione di saggi) e 'Tutorial 3', dedicata invece alla produzione orale.<sup>230</sup> Gli insegnanti che tenevano queste lezioni erano gli stessi insegnanti madrelingua che si occupavano dei vari gruppi del 2° anno.<sup>231</sup> Il materiale didattico con il quale si lavorava con gli studenti del 3° livello era anche in questo caso un *handbook* preparato dagli

---

<sup>229</sup> Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) alla voce *disuguale* si danno le varie accezioni, mentre *diseguale* risulta come sua variante. Quest'ultima ci pare più diffusa e in effetti l'impressione sembrerebbe trovare conferma su Google in cui, digitando le due parole, per la prima si danno 107.000 risultati e 162.000 per la seconda. *Scolorare* e *scolorire* invece nel GRADIT risultano avere entrambe marca d'uso CO, con una prevalenza di accezioni della seconda rispetto alla prima. Anche in questo caso ci sembra più diffusa l'opzione *scolorire* e in effetti su Google si trovano 81.300 risultati mentre per *scolorare* se ne trovano solo 13.200. È evidente che i risultati ottenuti con una ricerca su Google vanno presi con le pinze perché per le ragioni più svariate possono cambiare da un giorno all'altro ma si ritiene che possano essere abbastanza indicativi.

<sup>230</sup> Non si è invece mai assistito alle lezioni denominate 'Tutorial 2'.

<sup>231</sup> Quindi IT1, IT2 e IT3. Le lezioni trascritte per questo livello sono 7 (2 'Tutorial 1' e 5 'Tutorial 3') mentre in totale, nell'arco del 2° semestre si è assistito a 34 ore di lezione (11 'Tutorial 1' e 23 'Tutorial 3').

insegnanti del dipartimento di italianistica e utilizzato per le lezioni denominate 'Tutorial 1'.<sup>232</sup>

All'interno di questo *handbook* per il 2° semestre si dà il seguente programma:<sup>233</sup>

1° settimana.	Reading week.
2° settimana.	<b>Students:</b> hand in essay 3 <b>Teachers:</b> return literary translation 3 <b>Class work:</b> a) discussion about the Independent Language Learning work done during the vacation; b) class work on literary translation 3 <b>Assignment:</b> read 'Silvio furioso' by Dario FO [...] underlining, reflecting and making notes on the use of prepositions <b>Grammar to be revised:</b> the prepositions
3° settimana	<b>Students:</b> bring notes on prepositions from Fo's article <b>Teachers:</b> return essay 3 (Christmas) <b>Class work:</b> a) discussion on prepositions; b) go over points arising from essay 3 (Christmas) with special attention to preposition <b>Assignment:</b> journalistic translation 3 <b>Grammar to be revised:</b> the prepositions
4° settimana	<b>Students:</b> hand in journalistic translation 3 <b>Teachers:</b> provide model for journalistic translation 3 <b>Class work:</b> a) work individually on correct model; b) discuss the most recurrent mistakes <b>Assignment:</b> grammar revision <b>Grammar to be revised:</b> impersonal 'si'
5° settimana	<b>Class work:</b> MOCK EXAM (essay 4: 400 words) <b>Assignment:</b> MOCK EXAM (literary translation 4 to do in 1h under exam condition and to be handed in the day after in the tutor's pigeon hole) <b>Grammar to be revised:</b> impersonal 'si'
6° settimana	<b>Teachers:</b> return essay 4 (with mistakes marked as exam script) <b>Class work:</b> work on grammatical mistakes from essay 4 <b>Assignment:</b> self-reflexive exercise: a) reflect on the structure of the essay by writing at the side the main idea of each paragraph; b) correct the mistakes of essay 4; c) write a list of the most frequent mistakes <b>Grammar to be revised:</b> comparatives and superlatives
7° settimana	<b>Students:</b> hand in corrected version of essay 4 <b>Teachers:</b> return literary translation 4 <b>Class work:</b> work on literary translation 4 <b>Assignment:</b> give out journalistic translation 4 <b>Grammar to be revised:</b> comparatives and superlatives
8° settimana	<b>Students:</b> hand in journalistic translation 4

---

<sup>232</sup> Department of Italian [2011-2012], *Handbook. ITAL3010: Italian Language. Written Italian*, Semesters 1 and 2, University of Leeds.

<sup>233</sup> Della lezione dedicata alla pratica orale si darà conto nel quarto capitolo.

	<p><b>Teacher:</b> return revised version of essay 4 and provide model of journalistic translation 4</p> <p><b>Class work:</b> a) discussion on self-reflexive exercise: recurrent mistakes and improvements; b) work on journalistic translation 4</p> <p><b>Assignment:</b> a) essay 5; b) literary translation 5 [...]; 2 units of your choice from the Independent Language Learning Log for Finalist</p> <p><b>Grammar to be revised:</b> the translation of –ing forms (gerunds and participles)</p>
9° settimana	<p><b>Students:</b> hand in essay 5</p> <p><b>Teacher:</b> return literary translation 5</p> <p><b>Class work:</b> work on literary translation 5 and discussion on recurrent errors</p> <p><b>Assignment:</b> essay 6</p> <p><b>Grammar to be revised:</b> the translation of –ing forms (gerunds and participles)</p>
10° settimana	<p><b>Students:</b> hand in essay 6</p> <p><b>Teacher:</b> return essay 5</p> <p><b>Class work:</b> go over essay 5, paying special attention to the articles</p> <p><b>Assignment:</b> journalistic translation 5</p> <p><b>Grammar to be revised:</b> the articles</p>
11° settimana	<p><b>Teacher:</b> return essay 6 and provide model for journalistic translation 5</p> <p><b>Class work:</b> go over essay 6 and/or journalistic translation 5</p> <p><b>IN PREPARATION FOR EXAM:</b> revise all the grammatical points covered during the module using the material available on the Independent Language Learning Area [...]</p>

Guardando a questo programma è forse un po' difficile capire cosa effettivamente si facesse durante le lezioni. In linea di massima, si può dire che i ragazzi venivano preparati al tipo di prove d'esame scritte che avrebbero affrontato alla fine del proprio percorso di studi. Nell'*handbook* si legge che gli studenti sono valutati sulla base di due prove: una è divisa in due parti e consiste in due traduzioni (dall'inglese all'italiano e dall'italiano all'inglese) e l'altra consiste nella composizione di un saggio. È questo il motivo per cui nel programma si fa continuo riferimento a consegne e correzioni di traduzioni e saggi. Si noterà anche che è previsto anche il ripasso di alcuni argomenti grammaticali probabilmente legati ai problemi tipici in cui incorrono gli studenti inglesi affrontando il tipo di prove di cui si è detto.

Oltre a diverse informazioni utili agli studenti sia per la valutazione, sia dal punto di vista organizzativo, l'*handbook* contiene 10 testi in inglese<sup>234</sup> da tradurre in italiano. Seguono delle proposte di titoli per i saggi e i riferimenti bibliografici per aiutare gli studenti a prepararsi. Sono inoltre presenti diverse pagine in cui si spiega come strutturare il saggio e si danno degli esempi di espressioni che possono essere utili per impostare il lavoro sia dall'inglese all'italiano sia dall'italiano all'inglese,<sup>235</sup> come nei seguenti casi:

[...]

Per introdurre un concetto

In modo impersonale

It is often said or asserted or claimed that America has traded higher inequality for faster growth. *si afferma da più parti che...*

It is a cliché to say that American accents are infinitely more glamorous than their British counterparts. *è un luogo comune dire che...*

Oppure:

Developing the argument

Prendiamo come punto di partenza l'attuale ruolo del governo. *let us begin with...*

Sarà utile esaminare il modo in cui l'autore ha definito i suoi personaggi. *it would be useful to consider...*

Alla fine dell'*handbook*, sono presenti 5 testi italiani da leggere.

Tornando al programma, si sarà notato che non si fa cenno al lessico. Ciò appare abbastanza normale se si considera che nella traduzione (come anche nella composizione) c'è forzatamente, almeno per chi traduce, un'attenzione continua per il lessico. Di seguito si riporta un esempio di come avveniva la correzione delle traduzioni in classe:<sup>236</sup>

P: [...] Ok, avete avuto qualche difficoltà di cui volete parlare all'inizio? O andiamo subito ++ al testo? +++ Andiamo subito al testo ++ ehm, puoi leggere per

---

<sup>234</sup> Di questi testi 5 sono 'journalistic translations' e 5 'literary translations', in buona parte utilizzati come prove d'esame degli anni precedenti a quello di cui si sta parlando.

<sup>235</sup> Tali esempi sono fotocopiati dal *Collins Italian Dictionary*.

<sup>236</sup> La trascrizione che segue risale al 13/02/2012.

favore la prima frase + il testo l'ho diviso in due parti + due paragrafi, andiamo con il primo, puoi leggere per favore la prima/la prima frase inglese

S2: In a culture which is so visual, and which eschews anything written, television has become the crucial source of infotainment.

P: Ok, va bene, la tua traduzione? Puoi leggere la traduzione?

S2: La mia?

P: Sì

S2: Ehm, in una cultura che è così visuale e che evita tutti che è scritto la televisione ha diventato la fonte cruciale dell'info/informazione-spettacolo

P: Ehm, avete ascoltato bene? Avete/pensate che vada bene o c'è qualcosa che è poco chiaro? ++ Direi che va/va abbastanza bene in generale ma ci sono un paio di cose, tu sei in grado di vederle già?

S2: Informazione-spettacolo

P: No, molto bella invece

S2: Ok

P: È molto molto bella è l'esatta/io non l'ho lasciato così, ma è molto corretta informazione-spettacolo, no, ci sono due problemi di grammatica ++ uno semplice

S2: Scrittura, non scritto

P: No, no, no, va molto bene, hai un problema con il passato prossimo, rileggi il tuo passato prossimo è? La televisione è?

S2: Ha diventato no è di/

P: Quindi + verbo essere e quindi poi

S2: Quindi +

P: L'agreement, ok?

S2: Sì, l'agreement

P: Questo era il problema, e poi c'è un altro piccolo problema, torna alla prima frase rileggila ++ il primo pezzo, il primo pezzettino

S2: In una cultura che è così visuale..

P: Mhmh, sì

S2: ..e che evita tutti che è scritto

P: Tutti che è scritto

S2: Tutti che è scritto

P: Cos'è che non va qui?

S2: Ehm ++

P: Non lì, lì + guarda il tuo foglio + cos'è la prima cosa che ti viene in mente?

S2: E che evita tutti che è scritto, ma non so...

P: Questo/questo suona brutto

S2: Sì, suona male

P: Come mai?

S2: Come...

P: Guarda la prima cosa

S2: La prim/che

P: Guarda, questo è plurale, questo è singolare, questo è singolare quindi non va bene

S2: Right, right, yes

P: Ehm, e non si usa proprio quell'espressione, ok?

S2: Yes

P: Non si usa proprio quell'espressione lì, 'tutto che è scritto' è inglese...

S2: E invece cosa cosa uso?

P: ..tutto che è scritto è inglese ehm o evita

S2: Devo cambiare il...

P: O evita la scrittura oppure un'altra soluzione? ++ ci vuole il ++ doppio pronome, vi ricordate? In italiano ci vuole anche il pronome dimostrativo, quindi per esempio in una cultura che è + vedete qui + in una cultura che è così visiva ++ e che + evita ++ quello che è scritto o ancora meglio, tutto quello che è scritto, con un doppio pronome ricordatevi che spesso in inglese non avete bisogno del doppio pronome, + qualcuno di voi ha delle domande su questa frase? ++ I vostri errori +++ non è giu/non avete capito questa cosa?

S3: Qualsiasi cosa scritta?

S4: Qualsiasi?

P: Qualsiasi cosa scritta, molto bene con un pronome indefinito, sì, sì, con un pronome indefinito va molto bene, qualsiasi cosa scritta, e che evita qualsiasi cosa scritta, va bene anche con un pronome/con un aggettivo indefinito e un nome sì, sì con l'indefinito, va bene

S5: Io ho scritto (xxx)

P: Si rifugge, sì, sì, sì, è molto formale ma ehm sì, sì, rifugge qualsiasi cosa scritta, meglio, non sono sicuro perché meglio rifugge da ++ come fuggire da però non sono sicuro che rifugge più l'oggetto diretto sia un errore

S5: Rifugge da (xxx)

P: Esatto, la cosa migliore per essere sicure di non fare errori + mi raccomando 'fuggire da/rifuggire da', si può anche dire fuggire qualcosa ++ rifuggire qualcosa ++ non credo sia errore/non credo sia errore, però ricordatevi è più normale con 'da' però non/non credo sia errore rifuggire qualcosa + questo è uno di quei casi in cui è molto difficile +++ Sì, qualche altra domanda? ++ Sono chiari i vostri errori? Avete corretto? Ok, andiamo avanti, puoi leggere per favore in inglese la seconda frase +

S6: The time spent in front of TVs in Italy is, on average, according...

P: Sì

S6: (xxx) o continuo?

P: Sì, sì, sì, no, tutto fino al punto

S6: ...on average, according to ISTAT around 240 minutes per day (the figure creeps up each year).

P: Ok, puoi leggerti la tua prop/puoi leggerci la tua proposta di traduzione?

S6: Ehm, in Italia il tempo che gli italiani passano davanti [del?] loro televisione è in media duecentoquaranta minuti ogni giorno e questo/queste statistiche aumentano ogni anno

P: Mh, direi molto bene, se ho sentito bene c'è un problema + c'è un problema, ehm, puoi rileggermi, cercate di avere uno spelling chiaro così io capisco bene, puoi rileggermi l'inizio della frase?

S6: In Italia, ehm, il tempo che gli italiani passano quaranta minuti

P: Sì, ok, sono due problemi, due cose strane

S?: (xxx) tv

P: Ci sei quasi + c'è un problema di preposizione

S6: Alla

P: Davanti alla televisione, non davanti la, davanti a, questa è la/la/la/l'espressione completa la preposizione completa e doppia, davanti a, vi ricordate? Davanti a/sotto a/sotto al tavolo/davanti a qualcosa/die/dietro, no ma insomma, davanti a, c'è una doppia preposizione e poi c'è un singolare e un plurale hai detto italiano, il tempo che gli italiani

S6: No, ma ho scritto italiani, ho detto

P: Ecco, pronuncia bene, che gli italiani passano

S6: Passano, sì

P: Giusto, molto bene, era un problema con la preposizione, guardate i vostri errori + ehm, c'è qualche domanda? Ci sono ovviamente tante altre possibilità eh, tante altre possibilità

S7: Ehm, si può dire il tempo che passano (xxx)

P: Molto bene, sì, sì, molto bene

S8: (xxx) il tempo consumato, o no?

P: no molto strano molto strano molto molto strano

S?: (xxx)

P: Ehm, ridimmi, dimmi tutta la frase allora ++

SS: (xxx)

P: Sì, si può anche fare però è meglio, è meglio seguire i “media” fra le virgole proprio seguire il testo, però non sarebbe sbagliato

S?: (xxx)

P: Arrivo subito

S?: (xxx)

P: Sì + dimmi

S9: Ok, qua televisione era plurale quindi posso dire ‘alle televisione’?

P: “I” allora, alle televisioni perché qui hai messo il plurale sì, sì

S9: Ah ah

P: Però meglio/in italiano non si usa il plurale, però va bene, va molto bene però ricordati se metti al plurale l’articolo metti al plurale anche nel nome, eh

S9: Ho cambiato (xxx)

P: Sì, sì, molto bene +++ gli italiani (xxx) (l’insegnante legge qualcosa) questo non va bene, ‘figura’ non va bene ++ ehm + sì, sì, va molto bene tranne figura, ‘figure’ ha tanti significati in inglese in questo caso è ‘cifra’, segnatevelo, la traduzione perfetta quando si tratta di numeri, ‘figure’ è cifra non figura, può voler dire anche figura ma in tutto un altro contesto, in questo caso è cifra![...]

La trascrizione è un po’ lunga, ma si volevano far cogliere diversi aspetti. Innanzitutto, va detto che la correzione è guidata dagli errori o imprecisioni che di volta in volta si presentano. Sarebbe che nella traduzione emergano più problemi di natura grammaticale, legati in questo caso all’uso degli ausiliari o delle preposizioni, o ancora nell’accordo tra articolo e nome. Di conseguenza, l’attenzione dell’insegnante è focalizzata su questi aspetti e solo alla fine, si ha un intervento su un errore lessicale dovuto forse alla somiglianza formale delle due parole (ing. *figure*; it. *figura*), che però in questo contesto non si corrispondono dal punto di vista del significato.

Un altro aspetto che ci sembra interessante è l’apertura dell’insegnante a considerare le diverse soluzioni proposte dagli apprendenti per dire la stessa cosa, a patto ovviamente che queste siano corrette. Tale apertura sembrerebbe esserci anche dal punto di vista lessicale quando per la parola inglese *infotainment*, in cui si ha la fusione di ‘information’ ed ‘entertainment’, si accetta la soluzione ‘informazione-spettacolo’. In questa traduzione, che peraltro si trova in WordReference.com, si perde però il valore

negativo della parola che è abbastanza evidente anche nel testo da tradurre. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), per esempio, *infotainment* viene definito nel modo seguente: “tipo di giornalismo televisivo che tende a spettacolarizzare l’informazione, spec. esasperando lo scontro dialettico tra gli interlocutori per ottenere maggiore risonanza e audience”.<sup>237</sup> Va detto che trovare un corrispettivo adeguato in italiano non è semplicissimo, e infatti lo si può usare come prestito, però, per esempio, nella stessa fonte lessicografica in cui si è trovata la traduzione ‘informazione-spettacolo’ si dà anche l’opzione ‘informazione spettacolarizzata’ che se non altro mantiene quella connotazione negativa che è propria del termine.

La stessa parola, tra l’altro, è stata oggetto di discussione anche in un’altra lezione dedicata a un altro gruppo di studenti.<sup>238</sup>

S5: Just a thing (xxx)

P: Sì, ecco (xxx)

S5: Perché...

P: La tua proposta

S5: Boh, l’ho tradotta come ‘diverti-informazione’

P: Diverti in/ ah, interessante come proposta sì, sì, sì, questo è un + un caso di creatività

S5: Eh cioè diresti che se incontrassi una parola così lo lasci?

P: Se non sei sicuro sì, se non sei sicuro sì, evitate... sarebbe bello, si fa così di solito ma siccome è un esame, ehm, evitate la creatività linguistica, un giornalista lo può fare, se un giornalista lo fa + lo capisco ma evitate dovete dimostrare di avere una competenza linguistica più che creatività, questo è/la creatività più magari negli *essay*, ok?

S5: Ma se scrivessi una cosa così, c’è?

P: Non esiste, no, che io sapp/

S5: No, ovviamente però neanche/neanche quello esiste

P: *Infotainment*, sì

S5: Sì?

P: Sì, sì, sì, credo ci sia anche nei vocabolari, comunque si trova scritto è di uso comune, si capisce oppure ‘informazione spettacolarizzata’ o informazione trattino spettacolo, ehm, ecco potere usare, se avete delle parole inglesi e non trovate un equivalente in italiano usate il trattino perché allora se tu per esempio scrivi informazione trattino divertimento, ehm è mol’è più accettabile mentre/ridimmi la tua proposta

S5: ‘Divertinformazione’

P: ‘Divertinformazione’ è molto bello io, io non lo considererei errore è veramente una trovata geniale, ma ++ non ti voglio dire cose, capito? Siate prudenti su que/però a me piace molto questa soluzione, però ‘divertinformazione’ sicuramente non è in un vocabolario, sì?

---

<sup>237</sup> Nell’enciclopedia Treccani online è disponibile una spiegazione più approfondita, ma anche qui si mette in evidenza il valore negativo di cui si sta parlando.

<sup>238</sup> La trascrizione che segue risale a una lezione del 14/02/2012.

S7: Ho scritto (xxx)

P: 'Infodivertimento', il problema è che info non esiste in italiano, informazione trattino divertimento sarebbe più accettabile, ehm, quella che si trova nei giornali è informazione/informazione-spettacolo, ok? Come due parole separate o con il trattino informazione-spettacolo, informazione spettacolarizzata ma più spesso vi assicuro si trova proprio *infotainment* magari in corsivo per segnalare che è una parola straniera ma il linguaggio dei *media* come la parola stessa *media* per esempio spesso viene dall'inglese, è un caso non tanto di anglicismo ma proprio di importazione ehm di una parola straniera io lascerei *infotainment*, si può comunque [...]

In questo caso, malgrado l'apprezzamento per la creatività degli studenti in parole come 'divertinformazione' e 'infodivertimento', l'insegnante suggerisce delle opzioni differenti, tra cui quella che aveva accettato durante l'altra lezione. Al di là della creatività, il cui esito in altri contesti sarebbe stato non solo accettabile, ma anche un indizio di una competenza linguistica quasi nativa, e che come nota l'insegnante sarebbe un procedimento normalissimo per un giornalista, il vero motivo per il quale in questa traduzione le due parole non possono andar bene non è legato tanto al fatto che non esistano, ma a ciò che si è già detto per l'opzione 'informazione-spettacolo' e cioè che non fanno passare il valore negativo della parola *infotainment*.

Durante la stessa lezione, un'altra parola che è stata oggetto di attenzione è la seguente:

P: [...] domande? Sì

S5: No, solo c'è, 'visuale' non esiste come parola allora?

P: Ah, scusa 'visiva', 'visiva', ho detto 'visuale' a un certo punto?

S5: No, no, no

S4: No, io ho detto 'visuale'

P: Ah, no, no, no, è sbagliato, non esi/ + non so, dovrei controllare un vocabolario

S4: Io l'ho preso da un/

P: Da un vocabolario, esiste? ++ Possibile

D[---]: Io ho usato 'visuale' ma non sapevo se fosse un anglicismo o no.

P: È un an/sicuramente è un anglicismo però se è entrato nell'uso corrente sia scritto che parlato + dovete riferirvi a un vocabolario

S5: Allora la migliore è 'visiva'

P: 'Visiva' è veramente l'italiano che io considererei più elegante, ma sicuramente non è un anglicismo. 'Visuale' è possibile che sia grammaticale, che sia corretto in termini di vocabolario, che sia stato accettato dai vocabolari, alle mie orecchie, come alle orecchie di qualc/o a chi legge potrebbe suonare un anglicismo ma probabilmente non è un errore, non vi so/non ve lo so dire, se l'hai trovato in un dizionario sicuramente è giusto, non è un errore, perché vuol dire che è stato accettato, se volete l'unica cosa perché sapete che come tutte le altre lingue europee non solo l'italiano ++ im/l'italiano sempre importa sempre più anglicismi, ehm infatti probabilmente diventerà una lingua ancora più periferica, diciamo che se volete in questo piccolo caso 'visivo' sarebbe l'equivalente di 'visuale' e se

‘visuale’ è corretto ‘visuale’ è un calco dall’inglese, è un anglicismo che però può essere assolutamente corretto questa è l’unica differenza, sì, ancora altre domande?

In questo caso, si vede come la parola in oggetto (*visuale*) metta in difficoltà persino l’insegnante che inizialmente non è nemmeno sicuro del fatto che sia attestata in italiano. Effettivamente, in quel contesto particolare forse sarebbe stato più adeguato il suo sinonimo ‘visiva’, quindi non c’è niente di male nel fatto che l’insegnante spinga verso questa opzione sentita come più ‘italiana’. Tuttavia, se da parte dello studente il dubbio che si trattasse di un anglicismo data la somiglianza con ‘visual’ è lecito, non si capisce perché lo ritenga tale anche l’insegnante. C’è da dire che quando si è completamente immersi in una lingua e cultura straniera, come lo era l’insegnante, è un po’ difficile riuscire a guardare alla propria lingua senza fare continui confronti con la LS. In ogni caso, di certo non si può pensare che un insegnante possa sapere tutto o che sia una sorta di dizionario ambulante perché, come si è più volte detto, anche quando si tratta della propria lingua materna, la conoscenza lessicale di qualsiasi persona può essere anche molto ampia ma non può corrispondere all’intero lessico di una lingua.

### 3.2 IL LESSICO NEI CORSI DI ITALIANO DELL’UNIVERSITÀ DI CAGLIARI

Il secondo tipo di contesto osservato ai fini di questa ricerca, come si è detto, ha riguardato i corsi d’italiano organizzati per gli studenti stranieri al Centro Linguistico d’Ateneo (CLA) dell’Università degli Studi di Cagliari. Alcuni di questi studenti provengono da università europee che aderiscono al progetto di scambio internazionale Erasmus mentre altri, pur se una piccola minoranza, provengono da università straniere che aderiscono ad altri tipi di progetto.

Com’è evidente, anche in questo caso si tratta di un contesto guidato ma, dal momento che i corsi si sono tenuti in una città italiana, è chiaro che non erano l’unica risorsa a disposizione degli studenti per avvicinarsi alla nostra lingua. È risaputo infatti che in questa situazione l’*input* che riceve lo studente e le possibilità di praticare la lingua sono di gran lunga maggiori rispetto a situazioni in cui la lingua è praticata solo

(o quasi) in classe perché non è la lingua parlata nel paese in cui si studia.

I corsi che si è deciso di osservare si sono svolti nello stesso anno in cui si sono seguite le lezioni di lingua italiana a Leeds, e precisamente nel periodo compreso tra il 17 e il 28 settembre 2012.<sup>239</sup> Il periodo in cui si sono tenuti i corsi lascia facilmente immaginare che si trattava di corsi di avvicinamento alla nostra lingua organizzati prima dell'inizio delle lezioni dei normali corsi di laurea a cui erano iscritti gli studenti e che avrebbero seguito nel corso dell'a.a. 2012-2013. In linea di massima, dunque, gli studenti o erano appena arrivati o erano arrivati da poco tempo.<sup>240</sup>

I corsi organizzati in quell'occasione erano cinque: due per il livello A1 del QCER (denominati per distinguerli A1-1 e A1-2); uno per il livello A2; uno per il livello B1, e uno per il livello B2. Ognuno dei corsi aveva la durata di 40 ore, distribuite in 10 lezioni di 4 ore ciascuna, che si tenevano dal lunedì al venerdì.<sup>241</sup>

Il numero di insegnanti era pari al numero dei corsi.<sup>242</sup>

Pur essendo consapevoli del fatto che i corsi d'italiano organizzati in un'università straniera come Leeds, e quelli organizzati per gli studenti stranieri in

---

<sup>239</sup> Purtroppo, chi scrive ha saputo dell'inizio dei corsi solamente il 17 settembre, il che ha significato perdere il primo giorno in cui si sono svolte le lezioni. Inoltre, l'ultimo giorno dei corsi era interamente dedicato a dei test finali scritti, motivo per il quale non si è avuta la possibilità di osservare le classi nemmeno il 28 settembre. Ciò significa che in totale sono state osservate 8 lezioni che in teoria avrebbero dovuto corrispondere a circa 32 ore di materiale registrato. In realtà però esso supera di poco le 19 ore. Questo perché durante le 4 ore previste per ogni lezione si teneva sempre una pausa più o meno lunga che veniva fatta intorno alla stessa ora da ogni gruppo (che comportava file al bar, chiacchiere, ecc.). Inoltre, soprattutto durante i primi giorni in cui è normale ci sia un poco di assestamento, le lezioni iniziavano con un certo ritardo rispetto all'orario previsto. In ogni caso, le 8 lezioni a cui si è assistito sono le seguenti: una del gruppo A1-1; due del gruppo A1-2; due del gruppo A2; due del gruppo B1; una del gruppo B2.

<sup>240</sup> Va detto che durante questi primi corsi di avvicinamento alla lingua non è forse in gioco tanto la didattica quanto la socializzazione degli studenti che, appena arrivati in un paese straniero, hanno bisogno di crearsi dei primi punti di riferimento.

<sup>241</sup> Non è però chiaro se prima dei corsi venisse effettuato un test di piazzamento. Il fatto che nei primi giorni di lezione vi fosse un continuo movimento di studenti che soprattutto dal livello A2, si aggiungevano al gruppo di studenti del livello A1, farebbe pensare che non ci sia stato alcun test preliminare. In ogni caso, se anche questa supposizione fosse errata e il test fosse invece stato effettuato, quest'ultimo andrebbe certamente rivisto perché inefficace ai fini del piazzamento e di una distribuzione adeguata degli studenti nei diversi livelli di cui si è detto.

<sup>242</sup> Le insegnanti dei suddetti corsi erano state selezionate sulla base del titolo e/o dell'esperienza nell'insegnamento dell'italiano a stranieri: l'insegnante del gruppo A1-1 aveva conseguito la certificazione in didattica dell'italiano DITALS 1 (Università per Stranieri di Siena); l'insegnante del gruppo A1-2 aveva conseguito la certificazione in didattica dell'italiano DITALS 2 (Università per Stranieri di Siena); l'insegnante del gruppo A2 aveva conseguito il master ITALS (Università Ca' Foscari di Venezia); l'insegnante del gruppo B1 aveva molti anni di esperienza di insegnamento della lingua italiana negli Stati Uniti; infine, l'insegnante del gruppo B2 aveva diversi anni di esperienza di insegnamento dell'italiano nel Regno Unito (quest'ultima, tra l'altro, è autrice di un testo di inglese specialistico per i corsi di laurea in Farmacia).

un'università italiana come Cagliari siano profondamente diversi, soprattutto in relazione agli obiettivi e alle modalità in cui essi si distribuiscono nel tempo, che evidentemente si riflettono in parte nella didattica, si è deciso comunque di metterli a confronto per verificare se l'insegnamento del lessico viene affrontato in maniera simile, oppure si differenzia in qualche modo. Nei prossimi paragrafi si cercherà di dare una risposta a questo quesito.

### 3.2.1 IL LIVELLO A1

Come si è detto, nel periodo di tempo in cui si è svolta l'osservazione delle lezioni di italiano per stranieri all'Università di Cagliari, i corsi di livello A1 dedicati agli studenti erano due. Ciò significa che in questo caso è possibile fare un confronto anche all'interno dello stesso contesto e per lo stesso livello.<sup>243</sup>

Le lezioni di questo livello a cui si è assistito sono tre:

- 1) 18/09/2012: gruppo A1-1, costituito da 18 studenti (11 M e 7 F),<sup>244</sup>
- 2) 19/09/2012: gruppo A1-2, costituito durante la prima parte della lezione da 8 apprendenti (3 M e 6 F) e durante la seconda parte da 12 studenti (5 M e 7 F);<sup>245</sup>
- 3) 27/09/2012: gruppo A1-2, costituito da 10 studenti (3 M e 7 F).<sup>246</sup>

Dal momento che non si ha a disposizione il programma didattico ufficiale<sup>247</sup> previsto per questi due corsi e dato che, anche se in maniera meno rigida di quanto riscontrato a Leeds, l'agire degli insegnanti risulta fortemente ancorato alle attività presenti nel libro di testo, si darà conto del contenuto di quest'ultimo.

---

<sup>243</sup> Il confronto è solo relativamente possibile perché si è assistito a una sola lezione del gruppo denominato A1-1 e a due lezioni del gruppo denominato A1-2. Per quanto riguarda le due lezioni del secondo caso, anche se sono davvero poche, almeno si potrà parlare di tendenze. Per l'unica lezione del gruppo A1-1, invece, si potrà solo descrivere quanto si è osservato e lo stesso vale per l'unica lezione dedicata agli studenti del livello B2 a cui si è assistito.

<sup>244</sup> Come si è detto, le lezioni si svolgevano in due parti: una prima parte si teneva prima della pausa, mentre la seconda parte si svolgeva dopo la pausa. Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore di registrazione (1<sup>a</sup> parte 47.53; 2<sup>a</sup> parte 1.02.17)

<sup>245</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore e 30 minuti circa di registrazione (1<sup>a</sup> parte 1.15.16; 2<sup>a</sup> parte 1.14.06).

<sup>246</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno 2 ore e 50 minuti circa di registrazione (1<sup>a</sup> parte 1.34.52; 2<sup>a</sup> parte 1.14.09).

<sup>247</sup> In realtà, non si è in possesso di un programma didattico per nessuno dei corsi tenutisi al CLA di Cagliari nel periodo in questione, e non è neanche detto che ne esista uno ufficiale.

Sopra, nel descrivere lo svolgimento delle lezioni d'italiano a Leeds, si è anche anticipato che i libri di testo attualmente in uso sono gli stessi che il Centro Linguistico d'Ateneo di Cagliari aveva in adozione nel periodo in cui si è svolta l'osservazione. Si tratta del manuale intitolato *Affresco Italiano. Corso di lingua italiana per stranieri*,<sup>248</sup> curato da Maurizio Trifone, Antonella Filippone e Andreina Sgaglione,<sup>249</sup> che è costituito da sei volumi pensati per gli altrettanti livelli della scala del QCER. Nel caso degli studenti del livello A1, dunque, in classe si utilizzava il volume corrispondente a tale livello.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Il titolo del manuale non è casuale ma deriva dall'intenzione degli autori di dare un'ampia descrizione dell'Italia. Nella presentazione, infatti, essi scrivono: “[I]’affresco dell’Italia che abbiamo cercato di dipingere non ha i colori convenzionali: per esempio, compaiono nel volume molte notizie relative anche a località poco note e non soltanto alle tipiche città d’arte solitamente citate nei testi per stranieri. Da questo affresco traspare l’immagine variegata di un paese di grande cultura, di forte richiamo turistico, di notevole rilevanza economica: un paese in cui l’italiano ha modificato i suoi connotati di lingua elitaria e si è aperto a nuove prospettive di utilizzazione collegate al mondo del lavoro nell’ambito internazionale” (2007a: III). Ciò che però colpisce maggiormente è che questo ‘affresco’ che tentano di dipingere gli autori non è scollegato dalle attività che si propongono nel testo, come spesso succede in altri testi in cui le notizie di tipo culturale (qui ‘culturale’ si utilizza in senso molto ampio riferendosi a geografia, tradizioni, usi, costumi, arte, ecc.) appaiono spesso solo in forma di specchietti che non richiedono altro tipo di attività se non la loro lettura. L’impressione che si ha in *Affresco Italiano* è che la ‘cultura’ sia invece punto di partenza e parte integrante delle attività stesse.

<sup>249</sup> Diadori (2011a: 26) nota che il settore dell’editoria che si occupa dell’italiano L2 mostra diversi cambiamenti. Infatti, “i materiali didattici prodotti in Italia cominciano a prevalere numericamente rispetto a quelli realizzati all’estero e anzi invadono i mercati stranieri, forti dei modelli linguistici e culturali più aggiornati che offrono e anche dell’impianto metodologico più moderno che riflettono. Una novità sta anche nel fatto che non sono realizzati solo da “maestri/autori” come in passato, ma anche da docenti di italiano L2 che hanno seguito corsi di alta specializzazione accademica, e non di rado perfino da docenti universitari di linguistica italiana, didattica delle lingue moderne e didattica dell’italiano L2”. A questo proposito, Diadori in una nota ricorda i nomi di diversi studiosi che come autori o coautori hanno realizzato manuali di italiano L2 e, tra questi, annovera anche quello di Maurizio Trifone. Rispetto poi ai diversi cambiamenti di cui parla la studiosa, gli autori di *Affresco Italiano* sembrano consapevoli di quanto sta avvenendo poiché nella presentazione di ognuna delle guide per il docente (o almeno in quelle dei livelli analizzati, cioè dall’A1 al B2) scrivono che “nel campo dell’attività di insegnamento della lingua italiana a stranieri si è avuto negli ultimi anni un profondo cambiamento dell’assetto didattico, che poggia le proprie basi sui principi informatori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue straniere* [...]” (2007b; 2008a; 2008c; 2009b: 5).

<sup>250</sup> Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2007a], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 2 CD audio). Si precisa che per questo libro di testo non si può dare un unico riferimento bibliografico perché i diversi volumi non sono stati pubblicati nello stesso anno. Va anche detto che, come *Prego!* e *Da capo*, il libro degli studenti è accompagnato da altri materiali. Uno di questi è: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2010], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori, che corrisponde a un “fascicolo di esercizi integrativi di recupero e di potenziamento sugli argomenti lessicali, grammaticali e comunicativi delle unità del libro per lo studente. In chiusura delle unità un glossario delle parole nuove con la trascrizione fonetica e la traduzione in inglese” (come si può leggere nella descrizione che ne fanno diverse librerie online). Per gli insegnanti, invece, è disponibile: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2007b], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*.

Nella presentazione del libro, infatti, gli autori scrivono:

*Affresco Italiano* è un corso per l'insegnamento della lingua italiana all'estero e in Italia. Il corso si articola in sei livelli, secondo le indicazioni del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, ed è pensato per utenti di qualsiasi provenienza linguistica (anche per quelli che parlano lingue tipologicamente distanti dall'italiano).

Il primo volume è indirizzato a studenti di livello A1: principianti assoluti che si accostano per la prima volta allo studio della lingua italiana. L'obiettivo di questa tappa iniziale è far giungere lo studente a un grado di competenza linguistica che gli consenta, per esempio, di presentarsi e parlare di sé, di comprendere e adoperare espressioni di uso quotidiano, di dialogare in modo semplice (2007a: II).<sup>251</sup>

---

*Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori. Al suo interno si trovano le descrizioni delle attività e le rispettive soluzioni, le trascrizioni delle tracce audio e anche diversi suggerimenti didattici.

<sup>251</sup> Ciò è in linea con quanto si trova nei descrittori della scala globale del QCER in cui per il livello A1 si parla di un apprendente che “[r]iesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare” (dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, trad. it. 2002: 32). Nel repertorio linguistico generale del QCER (trad. it. 2002: 135) si trova ancora una stretta corrispondenza rispetto al destinatario del volume di cui si parla sopra poiché anche in questa scala si parla di un apprendente di livello A1 che “[d]ispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto”. Anche sull'ampiezza del lessico i descrittori del QCER (trad. it. 2002: 137) parlano di un'apprendente che “[d]ispone di un repertorio di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete”. Sulla padronanza del lessico, invece, il QCER non fornisce alcun descrittore per questo livello. Al di là delle corrispondenze con i descrittori delle varie scale del QCER, piuttosto ovvie se si considera quanto dichiarato dagli autori stessi, ci sembra però interessante riportare ciò che essi scrivono nella presentazione della guida per i docenti di questo livello in cui, parlando appunto del corso A1, vanno più a fondo rispetto a quanto scrivono nella presentazione del manuale e spiegano che è “diretto ai principianti assoluti che non hanno mai avuto contatti con la lingua italiana e quindi non ne conoscono la fonologia, la grammatica, il lessico di base. Questo livello introduttivo è particolarmente indicato per quei discenti che provengono da famiglie linguistiche distanti dall'italiano, caratterizzate da una scrittura non alfabetica, ma è consigliabile anche per altre tipologie di studenti (per esempio quelli statunitensi). Si tratta dunque, per quanto concerne gli stadi di acquisizione dell'italiano L2, di varietà pre-basiche e di varietà basiche iniziali. Alla fine del corso lo studente dovrà essere in grado di: comprendere e utilizzare espressioni di uso quotidiano e formule molto comuni tendenti a soddisfare bisogni di carattere concreto; presentare sé stesso e gli altri; fare domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede); dialogare in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare” (2007b: 5). Come si può leggere, quindi, gli autori qui offrono una spiegazione rispetto a quanto scrivono nella presentazione del corso introduttivo A1 da loro curato, e cioè che questo manuale è indicato per utenti di qualsiasi provenienza linguistica e quindi anche per coloro la cui L1 è tipologicamente distante dalla lingua italiana. Soprattutto, però, è importante che essi parlino dell'interlingua dell'utente basico del livello elementare della scala del QCER mettendola in relazione con le varietà pre-basiche e basiche rilevate negli studi di acquisizione dell'italiano L2. Il fatto che insieme ai cambiamenti derivati dalle indicazioni del QCER, si tenga conto o perlomeno ci sia consapevolezza anche di quanto è emerso nella ricerca non è un dettaglio da poco.

Due primi elementi distinguono questo corso dai manuali utilizzati per i due gruppi di studenti del primo anno di Leeds nell'a.a. 2011-2012. *Prego!* e *Da capo*, infatti, pur essendo adottati nelle rispettive edizioni internazionali, sono dei manuali specificatamente pensati per apprendenti anglofoni.<sup>252</sup> Essendo inoltre molto corposi, è anche chiara l'intenzione degli autori di proporre un percorso attraverso il quale, almeno in teoria, gli studenti possono iniziare come principianti e arrivare a un livello intermedio di competenza linguistica.<sup>253</sup>

*Affresco Italiano*, invece, è un corso articolato nei sei livelli del QCER e, come si è visto nel secondo capitolo, i livelli A1 e A2, sebbene rappresentino rispettivamente il 'livello di contatto' (o *Breakthrough*) e il 'livello di sopravvivenza' (o *Waystage*), insieme costituiscono quello che viene definito il 'livello elementare', e si riferiscono a profili di apprendenti identificati come 'utenti basici'. Allo stesso modo, i livelli B1 e B2, che rappresentano il 'livello soglia' (o *Threshold*) e il 'livello progresso' (o *Vantage*), costituiscono insieme il 'livello intermedio', e si riferiscono a 'utenti indipendenti'.<sup>254</sup> È dunque evidente che un corso pensato per il livello A1 della scala del *Quadro*, non può avere gli stessi obiettivi dei due manuali di cui si è appena parlato. I contenuti del volume A1 di *Affresco Italiano*, infatti, non servono a condurre gli studenti da un livello elementare a un livello intermedio,<sup>255</sup> ma servono ai principianti nel loro primo approccio alla nostra lingua.

---

<sup>252</sup> Lo stesso può dirsi per l'*handbook* adottato per gli studenti del 2° livello di Leeds.

<sup>253</sup> Il fatto che a Leeds si utilizzasse *Da capo* per studenti non principianti, che avevano cioè già una certa competenza della lingua italiana, non significa che il manuale non avesse l'obiettivo descritto sopra. Nella prefazione, infatti, si legge che "[t]his program will provide you with all the tools you need to make a smooth transition from introductory to intermediate competency in reading, writing, understanding, and speaking Italian" (2011<sup>7</sup>: vi). Nella prefazione di *Prego!*, non si legge nulla al riguardo ma dal momento che gli argomenti affrontati nei due testi sono molto simili (almeno per quanto riguarda la grammatica le cui strutture sono forse più facilmente confrontabili), si ritiene che lo scopo degli autori sia più o meno lo stesso.

<sup>254</sup> Lo stesso vale per i livelli C1 e C2, che rappresentano rispettivamente il 'livello dell'efficacia' (o *Proficiency*) e il 'livello di padronanza' (o *Mastery*), ma che insieme costituiscono il 'livello avanzato', e che si riferiscono ad 'utenti competenti'.

<sup>255</sup> Ovviamente la scala non può essere considerata in modo così rigido, poiché quelle che offre sono più che altro indicazioni (anche abbastanza generali) sul grado di competenza linguistica che un apprendente può avere a un dato livello o a un altro. Tale competenza, inoltre, non va considerata come una specie di blocco, ma si compone di tanti tipi di abilità, motivo per il quale in uno stesso apprendente possono essere compresenti capacità previste ora per l'uno ora per l'altro livello. Qui si vuole solo sottolineare che gli obiettivi di un corso organizzato sulla base del *Quadro* tengono ovviamente conto delle abilità ivi descritte per ciascun livello.

In linea con quanto scrivono gli autori rispetto al fatto che il corso non è pensato per un pubblico con una L1 specifica ma per “utenti di qualsiasi provenienza linguistica” (2007a: II) l’unica lingua utilizzata al suo interno è l’italiano. In realtà, questo fatto non deve stupire perché, a differenza di libri di testo quali *Prego!* e *Da capo*, pensati esplicitamente per un pubblico anglofono,

[q]ueste forme di “localizzazione” non sono possibili quando un manuale viene pubblicato in Italia, concepito per un pubblico plurilingue, per il quale gli autori tendono ad individuare e trattare in maniera più equilibrata i principali fenomeni morfosintattici, riaffrontandoli ciclicamente, attraverso approfondimenti successivi e in un’ottica funzionale oltre che formale. Se questi manuali sono utilizzati fuori d’Italia, con classi monolingui, saranno i docenti a dover sorvolare sulle parti ridondanti e integrare quelle carenti, realizzando la necessaria “localizzazione”. Non basta infatti tradurre la guida per i docenti nelle varie lingue o aggiungere qualche sezione specifica di analisi contrastiva per trasformare un prodotto generico in un prodotto mirato (Diadori, 2011a: 49-50).

Con queste parole Diadori ci fa capire che il manuale e l’eventuale guida per i docenti non possono essere utilizzati in maniera ‘rigida’, senza nulla aggiungere e nulla togliere a quello che è il loro contenuto. D’altronde sembra che di questo gli autori siano consapevoli poiché, riferendosi alla scansione delle diverse unità, nella presentazione essi specificano che questa

consente di ritornare continuamente su ciò che si impara e di muoversi all’interno del testo seguendo percorsi differenti, secondo il metodo o l’approccio di riferimento del docente oppure secondo lo stile di apprendimento degli studenti. Di conseguenza è facile selezionare l’itinerario più adatto alle diverse esigenze didattiche: per raggiungere, infatti, una determinata meta è possibile trattare anche solo alcune sezioni di ciascuna unità oppure si può affrontare un’unità partendo da una qualunque sezione per percorrere una strada alternativa (2007a: III).

Il concetto è ancora più chiaro nella presentazione della guida per il docente di questo livello<sup>256</sup> in cui gli autori scrivono che

[l]e scelte metodologiche alla base dell’opera tengono conto degli approcci glottodidattici più sperimentati e tendono a porre sempre lo studente e i suoi bisogni linguistici e culturali al centro del processo di apprendimento. Il ruolo dell’insegnante, all’interno di tale processo, è quello di un “facilitatore”, in grado di utilizzare il Corso come una risorsa a disposizione dell’apprendente e non come un paradigma indiscutibile: ogni fase dell’apprendimento linguistico guidato deve infatti essere mediata, seguita e sorretta dall’abilità del docente, il quale sceglie

---

<sup>256</sup> In realtà, le parole che seguono si trovano anche nelle guide per il docente dei livelli A2, B1 e B2 (probabilmente anche del C1 e C2, di cui non si è in possesso) perché si riferiscono all’intero corso e non a un volume specifico.

quei testi e quelle attività via via più adatti al profilo dei propri allievi, nell'intento di rinnovare e sostenere sempre la motivazione dei discenti (2007b: 6).<sup>257</sup>

Ciò significa che il testo è concepito per essere uno strumento che permette agli insegnanti di utilizzare ciò che del contenuto del libro essi reputano importante in un dato momento per i loro apprendenti valutando, di volta in volta, se è il caso di 'sfruttare' anche quanto precede o segue. Questo, come scrivono gli autori stessi, consente che qualunque sia il metodo o l'approccio dell'insegnante, o qualunque sia lo stile di apprendimento degli studenti, si possa utilizzare il contenuto del manuale in maniera personalizzata, e vuol dire anche che il testo non è rivolto a insegnanti che adottano un metodo o approccio specifico. In un certo senso, si potrebbe anche dire che parte dell'azione di un buon insegnante sia la capacità di adattarsi agli studenti e di saper adattare i materiali per gli studenti.

Rispetto all'organizzazione del manuale, gli autori proseguono e scrivono che

[i]l testo ha una struttura ben definita: si compone di dodici unità, ciascuna delle quali è incentrata su un tema (la famiglia, il tempo libero, la cucina, l'abbigliamento, ecc.) ed è suddivisa in una serie di sezioni che permettono il riconoscimento immediato delle diverse fasi di lavoro (2007a: II).

Nella guida per il docente di questo livello gli autori, in maniera più precisa, scrivono che

[I]e dodici unità di cui si compone il primo volume hanno una struttura ben scandita, anche visivamente, per rendere lo studente consapevole fin dall'inizio del proprio percorso di acquisizione e delle abilità che saranno messe in gioco. Ogni unità si articola [in] sezioni o rubriche" (2007b: 7).

Le sezioni (o rubriche) di cui è costituita ogni unità sono in tutto otto e la tabella che segue riporta la breve descrizione che gli autori fanno di ognuna nella presentazione del manuale (2007a: II-III) e la loro portata quantitativa sia rispetto al numero di pagine

---

<sup>257</sup> È curioso il fatto che gli autori di *Affresco Italiano* scrivano di aver fatto le loro scelte metodologiche tenendo conto degli approcci glottodidattici più 'sperimentati' e non utilizzino, per esempio, un aggettivo come 'accreditati'. Forse, dietro questa scelta linguistica c'è la consapevolezza che, come ha osservato Richards (1984: 14), molto spesso in glottodidattica i metodi o gli approcci proposti non sono popolari (e quindi particolarmente adottati tra gli insegnanti) per una loro bontà intrinseca o per una loro efficacia dimostrata, quanto per il fatto che tali metodi o approcci possono essere più facilmente trasposti in materiali didattici e quindi abbondantemente pubblicizzati dalle case editrici che li producono. Viene dunque spontaneo chiedersi se i vari cambiamenti avvenuti in seguito alla pubblicazione del QCER nell'editoria della didattica della lingua italiana per stranieri (o più in generale della didattica delle lingue straniere) abbiano a che vedere anche con la possibilità di vendere più facilmente.

che occupano all'interno delle 216 pagine che compongono l'intero libro,<sup>258</sup> sia rispetto al numero totale di attività che contengono.

<i>Affresco Italiano A1</i>		
<b>Titolo sezione e descrizione</b>	<b>N° Pagine</b>	<b>N° Attività</b>
<b>Cominciamo:</b> “affronta globalmente il tema dominante dell'unità e ha il fine di accrescere la motivazione degli studenti” (2007a: II). <sup>259</sup>	28	47 [o 67] <sup>260</sup>
<b>Osserviamo bene:</b> “analizza l'argomento dal punto di vista grammaticale, fornendo esempi, schemi ed esercizi” (2007a: II). <sup>261</sup>	66	126 [o 190]
<b>Facciamo pratica:</b> “costituisce una sorta di riepilogo generale e contiene attività in cui gli studenti riutilizzano le strutture e le funzioni esaminate precedentemente” (2007a: II). <sup>262</sup>	35	69 [o 102]
<b>Lessico:</b> “si concentra sulle parole più significative legate al centro d'interesse dell'unità, scelte generalmente all'interno del cosiddetto ‘vocabolario di base’ dell'italiano, e mira a stimolare l'approfondimento e l'ampliamento delle conoscenze lessicali” (2007a: II).	24	36 [o 38]
<b>Scrittura e pronuncia:</b> “ha per oggetto la fonologia e l'ortografia dell'italiano” (2007a: II). <sup>263</sup>	12	38 [o 43]

<sup>258</sup> Nel conteggio si sono considerate solo le pagine occupate dalle dodici unità e si sono escluse tutte le pagine provviste di informazioni paratestuali o di informazioni di corredo.

<sup>259</sup> Nella guida per il docente gli autori estendono questa descrizione e danno anche qualche indicazione ai docenti sul ruolo da svolgere nell'affrontare questa prima parte dell'unità. Essi scrivono infatti che questa sezione “costituisce la fase di motivazione e attivazione, in cui il tema dell'unità viene introdotto da immagini collegate ad attività da svolgere oralmente o per scritto; in questa parte vengono attivate le eventuali competenze pregresse sull'argomento e si forniscono già alcuni elementi lessicali o funzionali utili al proseguimento dello studio. Qui l'insegnante ha un ruolo fondamentale: introduce il tema, può arricchirlo con altro materiale di supporto, può decidere di far lavorare gli studenti da soli o in gruppo, può anticipare quelle strutture linguistiche e comunicative che saranno affrontate nel corso dell'unità, può riferirsi ad altri temi presenti nelle unità precedenti o seguenti, facendo osservare i collegamenti e sottolineando i traguardi già raggiunti dagli studenti, sia sotto il profilo strettamente linguistico sia sul piano culturale” (2007b: 7).

<sup>260</sup> Il primo numero indicato in questa colonna corrisponde alla somma delle attività che nel libro sono contrassegnate da un bollino rosso all'interno del quale si segnala il numero dell'esercizio. Va precisato, però, che spesso la stessa attività è suddivisa in più parti contrassegnate dalle lettere dell'alfabeto. Nella colonna in oggetto, quindi, si riporta tra parentesi quadre il numero di attività calcolato considerando separatamente tutte le attività o parti di attività indicate dalle lettere.

<sup>261</sup> Sempre nella guida per il docente gli autori ampliano questa descrizione aggiungendo che “negli esempi e negli esercizi si evidenziano le strutture morfosintattiche su cui si deve appuntare l'attenzione dello studente, si svolgono attività di analisi e di fissazione per favorire una graduale acquisizione degli elementi in questione. L'insegnante segue il percorso di apprendimento dello studente, scioglie gli eventuali dubbi, aggiunge altri esempi e, soprattutto, stimola lo studente alla produzione, orale o scritta, delle strutture oggetto di studio” (2007b: 7).

<sup>262</sup> Nella guida per l'insegnante tale sezione è descritta in maniera più specifica e gli autori scrivono che al suo interno “[si] presenta[no] nuovi testi e nuove attività che prevedono il reimpiego creativo di quanto appreso e analizzato precedentemente; in questa rubrica vengono introdotti anche fenomeni linguistici nuovi, visti in un contesto più generale. Lo studente si confronta adesso con attività più strettamente funzionali e comunicative, affronta produzioni scritte e orali più libere. Il ruolo dell'insegnante diventa quello di un “regista” che organizza la scena e dà dei consigli su come realizzare i vari compiti comunicativi. Anche nel momento dell'interazione, durante la quale gli studenti comunicano fra di loro, l'insegnante fornisce agli allievi la propria “rassicurante” consulenza linguistica e può eventualmente recuperare delle informazioni importanti sullo sviluppo della loro interlingua: le annotazioni potranno essere in seguito esplicitate e sottoposte alla riflessione degli studenti stessi” (2007b: 7).

<b>Grammatica:</b> “ricapitola i contenuti grammaticali sviluppati nell’unità e ne offre una sistematizzazione schematica” (2007a: II). <sup>264</sup>	16	0
<b>Verifica:</b> “consiste in un insieme di prove mediante le quali gli studenti possono valutare, con un punteggio, il grado di conoscenza di alcuni argomenti appresi in precedenza” (2007a: III). <sup>265</sup>	11	24 [o 36] <sup>266</sup>
<b>Viaggiamo in Italia:</b> “mostra in maniera agile e divertente vari aspetti della cultura italiana, presenta con ironia alcuni stereotipi sugli	24	35 [o 55]

<sup>263</sup> Anche in questo caso nella guida per il docente si trova una descrizione più approfondita. Gli autori infatti aggiungono che “[g]li argomenti trattati riguardano i suoni vocalici e consonantici, le intonazioni, i suoni geminati e alcune difficoltà ortografiche. Molti esercizi sono dedicati all’identificazione dei fonemi dell’italiano, in particolare di quelli che si differenziano per un unico tratto (per esempio *t / d*) che danno vita alle cosiddette coppie minime (per esempio *quanto / quando*). Alcune parole utilizzate in queste attività sono presenti nell’unità, altre sono del tutto nuove per stimolare una maggiore sensibilità ai suoni della lingua. L’insegnante può decidere se svolgere lo studio di questa rubrica in momenti differenti dell’unità: nei primi gradini di apprendimento linguistico è importante rinforzare continuamente e sistematicamente l’attenzione sulla pronuncia e sulla scrittura, per evitare che si consolidino nel tempo errori difficili da correggere anche nei livelli più avanzati” (2007b: 8).

<sup>264</sup> Nella guida per l’insegnante gli autori scrivono che all’interno di questa parte “[si] riassum[ono] gli argomenti grammaticali trattati nell’unità all’interno di schemi che aiutano gli studenti a focalizzare l’attenzione su ciò che hanno appreso in precedenza durante lo svolgimento del lavoro. È necessaria, ai primi livelli di apprendimento, una spiegazione dei fenomeni semplice e lineare, cosicché lo studente possa riflettere efficacemente sul proprio percorso di apprendimento e rafforzare via via la propria competenza metalinguistica, che deve affiancare e sostenere le altre competenze. Le strutture morfosintattiche, previste dal sillabo, sono perciò presentate in maniera facile e chiara, anche attraverso percorsi che si snodano su più unità, per favorirne un’acquisizione graduale e continua. In questa fase di riepilogo l’insegnante svolge un ruolo prezioso e insostituibile: promuove la riflessione linguistica degli studenti, riordina i fenomeni osservati, amplia le spiegazioni già presenti, offre ulteriori esempi, anticipa eventuali argomenti grammaticali futuri, fa il punto su quelli già studiati per collegarli ai nuovi, dà la possibilità agli studenti di confrontarsi direttamente e individualmente con le strutture più complesse, che possono essere poi analizzate ancora con l’apporto di tutti” (2007b: 8).

<sup>265</sup> Nella guida per l’insegnante si fornisce una descrizione più dettagliata e gli autori scrivono che questa sezione “consiste in due attività attraverso le quali si può monitorare, a piccoli passi, il percorso di apprendimento linguistico degli studenti. Le attività sono simili a quelle incontrate nel corso dell’unità e sono legate a temi selezionati generalmente all’interno della sezione grammaticale. [...] L’insegnante può far svolgere gli esercizi individualmente e correggerli poi in classe, così da controllare meglio le produzioni di ogni studente, oppure può farli eseguire in autoapprendimento fornendo le varie soluzioni. Il momento della “Verifica” deve essere deciso dall’insegnante, che può sottoporre le relative attività agli studenti anche alla fine dell’intero percorso dell’unità o subito prima di un’ultima riflessione grammaticale, per ricontrollare poi le strutture oggetto di esame nella sezione della “Grammatica”. La “Verifica” non può avere ovviamente un valore assoluto, ma fornisce comunque utili indicazioni su come procede, soprattutto da un punto di vista grammaticale, l’apprendimento dello studente. La pagina si conclude con la rubrica *Ora sono capace di...*, in cui lo studente verifica in maniera autonoma alcune abilità acquisite nel percorso, completando delle semplici frasi connesse a fenomeni linguistici presenti nell’unità. Questa parte è volutamente breve perché lo studente possa velocemente rendersi conto del piccolo progresso compiuto. L’insegnante può dare ulteriori spunti di riflessione fornendo altri esempi e può rivedere insieme agli studenti se i quesiti posti hanno avuto la giusta soluzione” (2007b: 8).

<sup>266</sup> Come scrivono gli autori stessi nella guida per il docente, la sezione contiene sempre 2 attività più la rubrica intitolata ‘Ora sono capace di...’. Quest’ultima non è contrassegnata né da numeri né da lettere ma, essendo presenti anche delle frasi o dei dialoghi da completare, anche questa potrebbe considerarsi un’attività a sé stante. Tra parentesi quadre, quindi, si riporta il numero di attività tenendo conto anche di questa rubrica.

italiani e infine propone un viaggio attraverso i capolavori artistici del nostro paese” (2007a: III). <sup>267</sup>		
<b>N° totale delle pagine e delle attività</b>	216	375 [o 531]

Tabella 8. Distribuzione quantitativa delle sezioni e delle attività presenti in *Affresco Italiano A1*.

La quarta sezione, intitolata ‘Lessico’, evidentemente è quella che qui interessa maggiormente. Rispetto alla breve descrizione data nel manuale e riportata nella tabella sopra, nella guida per il docente di questo livello gli autori approfondiscono e scrivono che questa sezione

rappresenta una novità rispetto ai materiali didattici in commercio. La prima pagina del “Lessico” raccoglie una lista di trenta parole, selezionate per lo più all’interno del “Vocabolario di base dell’italiano” e raffigurate da disegni. I vocaboli, scelti fra quelli più rappresentativi dell’unità e più attinenti al tema dominante della stessa, sono disposti in ordine alfabetico, così da essere facilmente individuati (grazie anche all’aiuto del disegno) all’interno dell’elenco. Le parole diventano oggetto, nella pagina seguente, di varie attività lessicali che stimolano l’approfondimento e l’ampliamento del lessico: si raggruppano i vocaboli per campi semantici, si collocano in frasi o testi, si collegano e si associano ad altri termini, si esplicano e si definiscono, si includono o si escludono da altre stringhe di parole. L’insegnante può utilizzare la pagina di apertura di questa rubrica in svariati modi: per esempio potrebbe coprire le parole e farle individuare dagli studenti mediante il disegno; potrebbe invitare gli studenti a trovare dei collegamenti fra le parole indicate; potrebbe suggerire agli studenti di rivedere le parole apprese nelle unità precedenti e di associarle alle nuove per creare altri campi semantici; potrebbe spingere gli studenti a produrre dei brevi testi orali o scritti utilizzandone solo alcune. Nella pagina dedicata alle attività sul lessico l’insegnante può far lavorare gli studenti anche a coppie o in piccoli gruppi, favorendo scambi di conoscenze e di informazioni, e può far correggere le produzioni degli stessi studenti sotto la sua supervisione (2007b: 7-8).

L’organizzazione di questa sezione, come si può forse evincere dalle parole degli autori, è sempre la stessa: in ogni unità occupa 2 pagine, la prima delle quali contiene una lista di parole costituita da circa 30 unità lessicali accompagnate da un piccolo disegno mentre la seconda è dedicata alle attività lessicali.

Rispetto a quanto scrivono gli autori dichiarando la presenza di 30 vocaboli, qui si aggiunge ‘circa’ intanto perché le parole delle liste presenti nelle sezioni lessicali in

<sup>267</sup> Rifacendosi alla metafora del viaggio, nella guida per il docente gli autori aggiungono che “[...] In questo “viaggio” l’insegnante può lasciare gli studenti liberi di organizzare il proprio “bagaglio” linguistico e culturale, intervenendo solo laddove ci siano dubbi e perplessità, oppure può decidere di ampliare gli argomenti indicati, offrendo nuovi spunti culturali, lessicali, comunicativi (in attività di descrizione, di produzione orale, di produzione scritta, ecc.): l’obiettivo è quello di fortificare lo sviluppo della competenza culturale, per consentire allo studente di riflettere sulle specificità della cultura italiana anche attraverso un confronto con il proprio paese” (2007b: 8).

alcuni casi vengono fornite insieme a una loro variante (es.: U5<sup>268</sup> > *televisione* o *televisore*),<sup>269</sup> e poi perché se esiste la forma intera di una parola e la sua forma abbreviata, si danno entrambe le opzioni (es.: U1 > *automobile* o *auto*; U5 > *fotografia* o *foto*).<sup>270</sup> Inoltre, nelle liste non vengono fornite solo unità monorematiche ma sono presenti anche diverse locuzioni.

Quando gli autori dichiarano la presenza di 30 parole o vocaboli,<sup>271</sup> quindi, non si riferiscono all'effettiva quantità di 'parole' che hanno fornito nelle liste, ma al 'cosa' queste designano, tant'è vero che i disegni che le accompagnano e servono a chiarirne il significato sono 30. Le precisazioni fatte, dunque, non sono importanti di per sé, ma solo perché hanno una ricaduta sulle percentuali di parole appartenenti al VdB delle liste. Gli autori affermano infatti che le parole fornite sono state scelte generalmente all'interno del "vocabolario di base". Per capire cosa si intende per 'generalmente' e quindi in che misura le liste sono coperte dal VdB, si è andati a verificare la marca d'uso di ogni parola o locuzione presente nelle liste. Il grafico che segue riporta i dati rilevati per ciascuna delle 12 unità presenti nel libro:

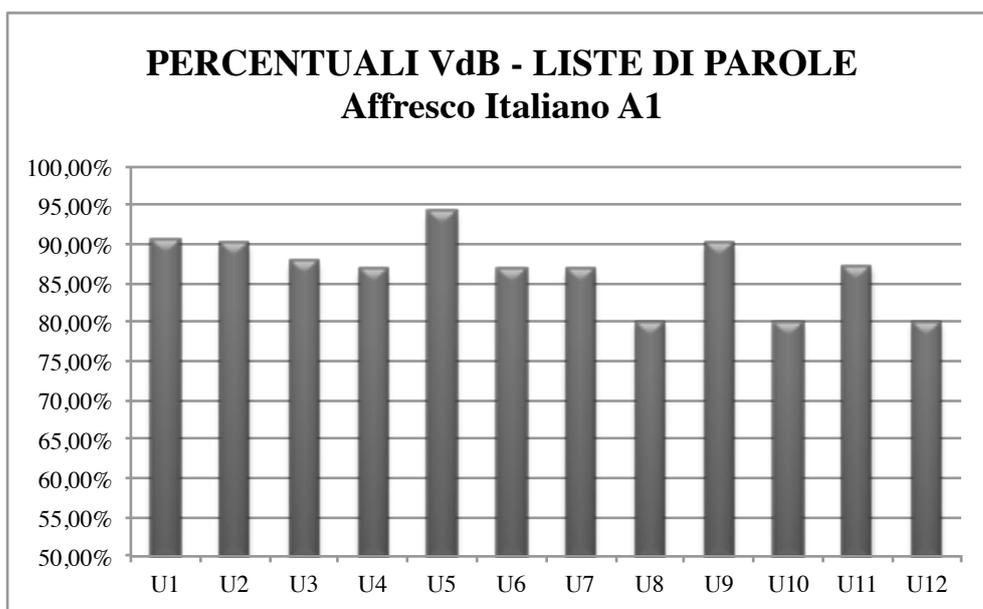
---

<sup>268</sup> La *U* sta per 'unità'.

<sup>269</sup> In realtà, le due parole non sono esattamente l'una variante dell'altra. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), per *televisore* si trova solo la seguente definizione: "AU apparecchio che riceve le immagini e i suoni trasmessi mediante il sistema della televisione". Per *televisione*, invece, si trovano i seguenti significati: "1a. AU/TS tecn. trasmissione a distanza di immagini in movimento o fisse per mezzo di onde radio o, in speciali circuiti chiusi, via cavo [...]; 1b. AU la trasmissione dei programmi televisivi a livello nazionale, regionale, ecc. (accorc. tele) [...]; 2. AU il programma o i programmi trasmessi (accorc. tele) [...]; 3a. AU gli impianti per tale trasmissione; ente statale o organizzazione privata che li gestisce; l'insieme delle persone che operano per tale trasmissione o delle attività che vi sono connesse [...]; 3b. AU per anton., la televisione di stato [...]". Fin qui, è evidente che i significati delle due parole non corrispondono. Tuttavia, sempre per *televisione* si trova un'ulteriore accezione: "4. AU fam., improp., televisore (accorc. tele): *accendere, spegnere la t., comprarsi una t. nuova*". Ciò significa che, seppure impropriamente, la parola *televisione* talvolta viene usata col significato di *televisore*. Solo quest'uso spiega perché in *Affresco Italiano* le due parole vengano date come varianti l'una dell'altra.

<sup>270</sup> Per quanto riguarda il rapporto tra forme intere e forme abbreviate e le corrispondenti marche d'uso, si è notato che mentre le prime appartengono al VdB, le seconde invece fanno parte del vocabolario comune. Dal momento che in questo volume i casi di cui si sta parlando sono solo due, *automobile* e *fotografia* (del FO) e *auto* e *foto* (del CO), si è voluto verificare se esiste una certa sistematicità in questo senso. Il rapporto tra forma intera e la sua forma abbreviata è lo stesso per parole come *bicicletta* e *pianoforte* (del FO) e *bici* e *piano* (del CO), ma per altre è differente, come nei seguenti casi: *frigorifero* (AD) e *frigo* (CO); *transessuale* (CO) e *trans* (CO). Riguardo a quest'aspetto Maurizio Trifone (2007: 295) in una nota osserva che effettivamente nel VdB vi è "la tendenza a privilegiare la forma intera, anche quando nel LIP ha un rango superiore a quello della forma abbreviata" e fa anche altri esempi: *aeroplano* (FO) e *aereo* (AU), *chilogrammo* (FO), *chilo* (AD).

<sup>271</sup> Pur avendo fatto le dovute precisazioni terminologiche all'inizio del primo capitolo, qui non interessa che si utilizzi *parola* o *vocabolo* in luogo di *lessema* o *unità lessicale*.

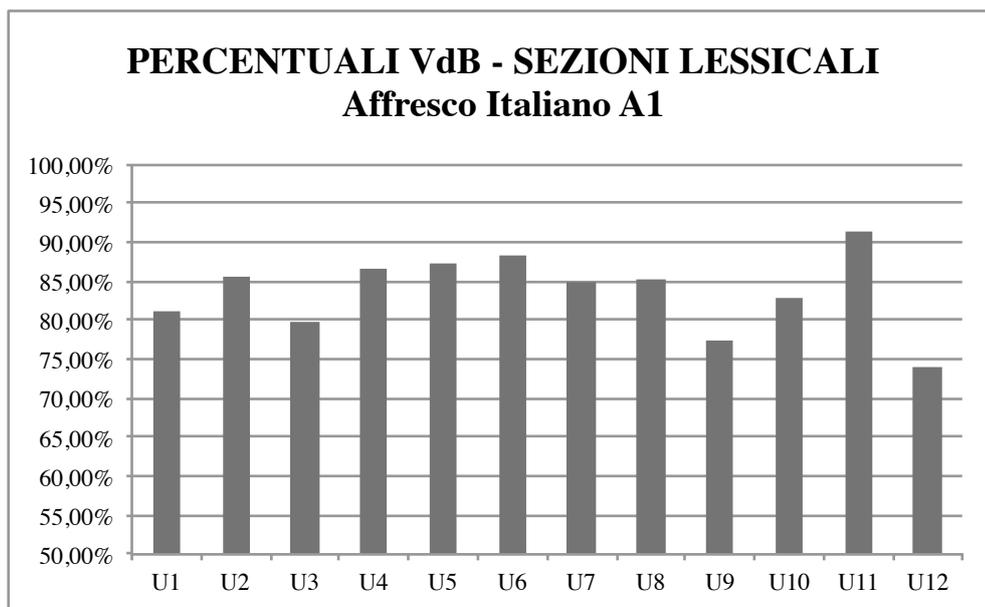


**Grafico 1.** Percentuali del vocabolario di base nelle liste di parole di *Affresco Italiano A1*.

Come si può vedere, le parole appartenenti al VdB non vanno mai al di sotto dell'80%, percentuale che corrisponde alle unità 8, 10, e 12. In cinque unità le percentuali superano l'85%: nella 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>, infatti, la percentuale è pari all'86,67%; nell'11<sup>a</sup> si ha l'87,1% e nella 3<sup>a</sup> si arriva all'87,88%. Le liste di parole delle unità 2 e 9 raggiungono il 90%, mentre la 1<sup>a</sup> e la 5<sup>a</sup> unità contengono le percentuali di VdB più alte, rispettivamente il 90,63% e il 94,12%. In media, quindi, le liste di parole delle 12 unità del libro contengono l'86,6% circa di parole del vocabolario di base.

Per curiosità, anche se gli autori non fanno alcun tipo di precisazione al riguardo, si è andati a verificare la percentuale di parole del VdB anche per le intere sezioni lessicali.<sup>272</sup>

<sup>272</sup> Per il conteggio delle intere sezioni lessicali si sono considerati il titolo, le liste di parole, le istruzioni e gli esempi dati per le attività e le attività stesse. Si sono esclusi eventuali toponimi e antroponomi per i quali il GRADIT (2007<sup>2</sup>), se anche sono presenti, non fornisce la marca d'uso.



**Grafico 2. Percentuali del VdB all'interno delle intere sezioni lessicali di *Affresco Italiano A1*.**

Come si può vedere, andando a guardare alle intere sezioni lessicali, a differenza di quanto rilevato per le liste, le percentuali di parole del VdB vanno al di sotto dell'80% in tre casi (nelle unità 3, 9 e 12). In due casi tale percentuale si supera invece di poco (unità 1 e 10). Vanno invece oltre l'85% le unità 2, 4, 5, 6, 7 e 8. L'unica unità in cui invece si ha una percentuale superiore al 90% è la 11. Nonostante queste differenze, se si va a calcolare la media (83,74%) i dati cambiano di poco rispetto a quanto riscontrato per le liste di parole (86,6%).

Rispetto a quanto si è rilevato, sia per le liste sia per le intere sezioni, va detto che i dati sono in parte influenzati dalla presenza di alcune locuzioni. Talvolta, infatti, queste coincidono con espressioni polirematiche, le quali, come si è detto, sono costituite da gruppi di due o più parole dal significato unitario che non può essere ricavato da quello delle parole che li compongono. Questi gruppi di parole sono perciò considerati ognuno come un'unica unità lessicale che nel GRADIT hanno la propria marca d'uso.

Nei conteggi di cui si è dato conto sopra, relativi alle percentuali di parole appartenenti o meno al VdB nelle liste e più in generale nelle sezioni lessicali di *Affresco Italiano A1*, le locuzioni attestate come polirematiche nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) sono le seguenti:

POLIREMATICHE SEZIONI LESSICALI - AFFRESCO ITALIANO AI		
UNITÀ	LISTE DI PAROLE	SEZIONI ESERCIZI
U1	-	-
U2	1. <i>carta di credito</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>elenco telefonico</i> (loc.s.m., CO).	-
U3	1. <i>stazione di servizio</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>ufficio postale</i> (loc.s.m., CO); 3. <i>scheda telefonica</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>pronto soccorso</i> (loc.s.m., CO); 2. <i>carta di credito</i> ; 3. <i>scheda telefonica</i> ; 4. <i>ufficio postale</i> .
U4	1. <i>spazzolino da denti</i> (loc.s.m., CO).	1. <i>tempo libero</i> (loc.s.m., CO).
U5	1. <i>fare la spesa</i> (loc.v., CO).	1. <i>macchina fotografica</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>fare la spesa</i> .
U6	1. <i>centro storico</i> (loc.s.m., CO); 2. <i>sala d'attesa</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>centro storico</i> ; 2. <i>mezzi di trasporto</i> (loc.s.m., CO).
U7	1. <i>assistente di volo</i> (loc.s.m. e f., CO); 2. <i>scarpe da ginnastica</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>macchina fotografica</i> [2]; <sup>273</sup> 2. <i>assistente di volo</i> ; 3. <i>che cosa</i> [x 6] (loc.pronom., FO?).
U8	1. <i>sedia a sdraio</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>villaggio turistico</i> (loc.s.m., CO);	1. <i>sedia a sdraio</i> ; 2. <i>che cosa</i> [x 2]; 3. <i>città d'arte</i> (loc.s.f.inv., CO).
U9	-	1. <i>che cos'</i> [x 6]; 2. <i>frutti di mare</i> (loc.s.m., CO).
U10	1. <i>costume da bagno</i> (loc.s.m., CO);	-
U11	1. <i>carta geografica</i> (loc.s.f., CO).	-
U12	-	1. <i>vasca da bagno</i> [x 2] (loc.s.f., CO); 2. <i>camera da letto</i> (loc.s.f., CO).
TOT.	15 (CO) <sup>274</sup>	16 (15 CO; 1 FO?)

Tabella 9. Polirematiche presenti nelle sezioni lessicali di *Affresco Italiano AI*.

Come si può vedere, nelle liste di parole e nelle parti dedicate alle attività, ad eccezione della polirematica *che cosa*, tutte le altre hanno marca d'uso CO. Ciò dipende dal fatto che nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), le uniche due polirematiche appartenenti al VdB

<sup>273</sup> Tra parentesi quadre si indica il numero di occorrenze delle polirematiche che sono presenti più di una volta nella stessa unità.

<sup>274</sup> Altre locuzioni presenti nelle liste ma non attestate come polirematiche nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) sono: U3 > *fermata dell'autobus*; *squadra sportiva*; U11 > *guida turistica*. Si è dunque verificato se queste fossero attestate come combinazioni/collocazioni nel dizionario maggiore di Lo Cascio (d'ora in poi DCI) e in quello di Tiberii (d'ora in poi DDC). La prima locuzione è presente in entrambe le opere (DCI > categoria ~ NOME alla voce *fermata* e NOME ~ alla voce *autobus*; DDC > categoria COSTRUZIONI alle voci *fermata* e *autobus*); la seconda, *squadra sportiva*, si trova solo nel DDC (categoria • AGGETTIVI alla voce *squadra*). La terza, *guida turistica*, nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) risulta come polirematica nella seguente accezione: "chi, spec. per professione, accompagna comitive di turisti in viaggi, visite a città, musei, ecc.". Tuttavia, nel manuale questa locuzione è accompagnata da un disegno che rappresenta un libro con la scritta 'Pisa' e l'immagine della famosa torre di questa città. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), la *guida turistica* così intesa si trova in una delle tante accezioni di *guida* (6. CO opuscolo o libro che illustra le caratteristiche e i luoghi notevoli di una città, un paese e sim., fornendo consigli e itinerari o anche elencando alberghi, ristoranti, ecc. [...]). Per questo motivo, la locuzione in oggetto non è stata conteggiata come polirematica. È però presente nel DCI (categoria ~ AGG. alla voce *guida*<sup>2</sup> [accezione 3]).

sono *nel frattempo* (loc.avv., AU) e *tic tac* (loc.fonosimb., AU).<sup>275</sup> La polirematica *che cosa*, invece, non solo non è indicata tra quelle appartenenti al vocabolario di base, ma è completamente assente in quanto tale.<sup>276</sup>

Voghera (2004: 61) spiega che “[uno] dei fattori che è necessario tenere in massima considerazione nella valutazione delle caratteristiche delle polirematiche è la frequenza d’uso. [...] è utile ricordare che il numero delle polirematiche [appartenenti a una data categoria: nominale, verbale, aggettivale, ecc.] non determina automaticamente la loro frequenza”. Nel LIP (1993: 532), infatti, l’unica polirematica pronominale attestata è *che cosa*, eppure si trova al secondo posto nella lista di frequenza delle polirematiche avendo da sola ben 370 occorrenze.

Per queste ragioni, e pur consapevoli che De Mauro nell’elaborare il vocabolario di base si è avvalso principalmente dei dati del LIF (1971), nel computo di cui si è dato conto sopra, si è deciso comunque di considerare *che cosa* come polirematica. Tuttavia, il fatto che non sia attestata come tale nel GRADIT (2007<sup>2</sup>)<sup>277</sup> pone il problema dell’individuazione della marca d’uso. Come si è detto, però, le due polirematiche appartenenti al VdB e presenti nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) sono *nel frattempo* e *tic tac*. Nel LIP, la prima risulta avere una sola occorrenza (1993: 538), mentre la seconda non è nemmeno attestata. Si è dunque ritenuto abbastanza plausibile considerare *che cosa* come appartenente al FO perché per quanto le 370 occorrenze di questa polirematica siano pochissime rispetto alle 500.000 parole che costituiscono l’intero *corpus* del LIP,

---

<sup>275</sup> Nell’ultima edizione di *Guida all’uso delle parole* (De Mauro, 2003<sup>12</sup>), nella cui appendice si dà la lista delle parole appartenenti al VdB, *tic tac* non è presente come polirematica ma esiste solo nella variante *tic-tac*, mentre le uniche due polirematiche presenti sono *nel frattempo* e *a galla* segnalate entrambe come locuzioni avverbiali di marca d’uso AU. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), invece, la seconda ha marca d’uso CO.

<sup>276</sup> Nell’opera, infatti, si fa riferimento a *che cosa* solo alla voce *che*<sup>1</sup> per la quale si forniscono diverse accezioni, ma quella che qui interessa è la seguente: “2. pron.interr. FO solo al sing., quale cosa (usato in proposizioni interrogative dirette e indirette, spesso seguito da cosa): *c. fai?*, *c. (cosa) è stato?*, *di c. ti preoccupi?*, *a c. pensi?*, *mi chiedo c. (cosa) farai*, *non capisco c. (cosa) vuoi* [...]”. Per la voce *cosa* si trova, tra le altre, la seguente accezione: “9b. FO In frasi dirette e indirette e in frasi esclamative segue e rafforza il pronome *che*: *che c. stai dicendo?*, *non capisco che c. vorresti fare*, *guarda che c. è successo!*”. A parte queste definizioni, però, non c’è traccia della polirematica in oggetto.

<sup>277</sup> Lo stesso vale per altre opere lessicografiche di De Mauro ma di minore entità come *Il dizionario della lingua italiana*, pubblicato nel 2000, e *Il dizionario di italiano compatto*, pubblicato nel 2004. Anche in queste opere *che cosa* è assente in quanto polirematica, tuttavia sia nel dizionario monovolume maggiore (p. 1899) sia in quello compatto (p. 1002) è presente uno specchietto in cui si spiega cosa siano le polirematiche e si riportano le prime 20 in ordine di frequenza delle 1.933 registrate nel LIP (1993), tra le quali, come si è detto, al secondo posto si trova *che cosa*.

non si può trascurare il rapporto di 370:1 nella frequenza di *che cosa* e *nel frattempo* (o 370:0 di *che cosa* e *tic tac*).

Tornando ad *Affresco Italiano A1*, quindi, la scelta di inserire anche delle polirematiche sia nelle liste di parole sia nella parte della sezione lessicale dedicata alle attività non poteva non comportare un abbassamento nelle percentuali di VdB (nelle liste o nelle intere sezioni), che pure restano molto alte. Dal momento che si ritiene molto utile presentare le polirematiche già dai primi stadi dell'apprendimento, non è certamente un dettaglio da poco che in queste sezioni si sia andati ad attingere da quelle più comuni,<sup>278</sup> anche perché alcune di esse, come *carta di credito*, *fare la spesa*, *spazzolino da denti* o *centro storico*, sono indispensabili per la vita quotidiana, almeno di coloro che studiano l'italiano in Italia.

Tenuto conto dell'importanza del loro apprendimento, non è invece ben chiaro come mai meno della metà delle polirematiche contenute nelle liste (7 su 15), siano riprese nelle parti dedicate alle attività. Sicuramente, per questioni di spazio purtroppo non sempre tutto il contenuto delle liste può confluire negli esercizi.<sup>279</sup> In questo caso però appare singolare il fatto che invece nelle attività si trovi spazio per ben 9 polirematiche non presenti nelle liste. Se si fosse trattato solo di polirematiche difficili da rappresentare attraverso i disegni utilizzati nelle liste, come nel caso di *tempo libero*, la cosa avrebbe avuto più senso, ma per la maggior parte di esse, il problema non sembra sussistere. Rispetto a quanto afferma Nation (1990: 45) sull'importanza del vecchio materiale rispetto al nuovo, sembra che qui avvenga l'opposto: il nuovo infatti non solo supera numericamente il vecchio, ma quest'ultimo non è sufficientemente rinforzato.<sup>280</sup> In questo senso, l'unico che può evitare il rischio che il primo non venga neanche appreso, e il secondo venga dimenticato, è l'insegnante che dovrà sopperire in qualche modo.

---

<sup>278</sup> Si noti, infatti, che non è presente neanche una polirematica del vocabolario tecnico-specialistico.

<sup>279</sup> Sia in quelli della stessa unità in cui vengono presentate le unità lessicali, sia in quelli che si trovano in altre unità. Come si può notare nella tabella sulle polirematiche, infatti, che non c'è sempre corrispondenza tra la presentazione delle polirematiche nelle liste di una data unità e la loro ripresa nella stessa sezione.

<sup>280</sup> Si precisa che qui si sta parlando solo delle sezioni specificatamente dedicate al lessico. Non avendo fatto un computo su tutte le unità lessicali presenti nell'intero manuale, è dunque possibile che il lavoro di rinforzo venga fatto nelle altre sezioni. Ciò che si è rilevato nelle sezioni lessicali, però, potrebbe essere una spia di ciò che avviene nel resto del libro.

In merito alle attività lessicali presenti nelle sezioni si è rilevato che si distribuiscono nel modo seguente: 13 ‘associazioni’, 8 ‘abbinamenti’ (di 2 tipologie: 3 parola-immagine; 5 parola-parola in relazione di significato), 6 ‘caccia all’intruso’, 4 ‘raggruppamenti’, 4 esercizi basati su delle domande (di cui 1 a ‘scelta multipla’), 1 ‘riempimento di spazi vuoti’, 1 ‘riordino sequenze’ (o ‘incastro di spezzoni di frase’) e 1 ‘crucipuzzle’.<sup>281</sup>

Ritornando ai dati più generali, riguardanti non solo le sezioni lessicali ma l’intero manuale, nella tabella sulla distribuzione quantitativa delle sezioni ivi contenute si è visto che il numero totale di attività presenti nel testo sono 375,<sup>282</sup> variamente dedicate alla comunicazione, alla morfosintassi, al lessico, alla fonologia e ortografia, e alla cultura italiana. Riportando i dati in percentuale viene fuori che le attività specificatamente dedicate al lessico rappresentano il 9,6% del totale.<sup>283</sup> Anche in questo caso, però, non è detto che attività che vengono fatte rientrare in una certa tipologia, non corrispondano invece a più tipologie o comunque si trovino al confine tra l’una e l’altra. Si è andati quindi a verificare se, al di fuori delle sezioni più propriamente lessicali, si trovino attività che possono comunque considerarsi attività orientate prevalentemente all’apprendimento del lessico.

Per esempio, se nel primo esercizio della sezione ‘Cominciamo’ dell’Unità 3 (2007a: 38), si trovano sei immagini che rappresentano dei luoghi pubblici (una stanza di ospedale, una banca, una tabaccheria, uno stadio, un ufficio postale, un mercato) contrassegnate ognuna da un numero e poco più in basso si trovano i sei nomi che indicano quei luoghi contrassegnati da una lettera dell’alfabeto e le istruzioni dell’esercizio sono le seguenti: “Leggiamo e abbiniamo le parole alle immagini”, è evidente che questa attività va considerata a tutti gli effetti come ‘lessicale’.

---

<sup>281</sup> La distribuzione riportata, come si può facilmente notare, tiene conto sia delle attività contrassegnate dal bollino rosso sia di quelle contrassegnate dalle lettere, per un totale di 38 (già indicato nella tabella sopra).

<sup>282</sup> O 531 conteggiando separatamente le parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere.

<sup>283</sup> Se si considerano anche le parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere, la percentuale scende a poco più del 7%. Per quanto riguarda le percentuali delle altre sezioni il quadro è il seguente: le attività di ‘Cominciamo’ rappresentano il 12,5% circa del totale (o il 12,6% ca); ‘Osserviamo bene’ rappresenta il 33,6% delle attività totali (o il 35,78%); ‘Facciamo pratica’ copre il 18,4% delle attività presenti nel libro (o il 19% ca); gli esercizi presenti nella sezione ‘Scrittura e pronuncia’ rappresentano il 10% circa del totale (o l’8% ca); la sezione ‘Verifica’ rappresenta il 6,4% delle attività totali (o il 6,7% ca); infine, la sezione ‘Viaggiamo in Italia’ rappresenta il 9,3% delle attività totali presenti nel libro (o il 10,3% ca).

Nella sezione ‘Facciamo pratica’ dell’Unità 5, l’esercizio 18 B (2007a: 83) chiede agli studenti di completare un mini-testo con dei verbi dati in testa all’esercizio (*cloze* facilitato). Anche in questo caso, appare chiaro come quest’attività sia incentrata sul lessico.

Ancora, nella sezione ‘Scrittura e pronuncia’ dell’Unità 7, nell’esercizio 25 (2007a: 123) si chiede agli studenti di ascoltare delle parole e dividerle in due gruppi in base al fatto che contengano la *c* palatale /tʃ/ o la sibilante palatale /ʃ/. Certo, si tratta di un’attività dedicata al suono e alla grafia delle parole, ma si sa che insieme ad altre cose, conoscere una parola significa anche conoscerne la forma perciò anche quest’esercizio può essere considerato di stampo lessicale.

Si potrebbe andare oltre con gli esempi, ma la lista sarebbe davvero lunga. Si può però dire che almeno 123 delle attività presenti nel libro in sezioni diverse da quella lessicale sono a tutti gli effetti attività che mirano anche all’apprendimento del lessico. Il che porterebbe la percentuale di attività lessicali contenute nel libro a più del 30%.<sup>284</sup>

Nell’indice dei contenuti, denominato ‘Sillabo A1’ (2007a: IV-VII),<sup>285</sup> gli argomenti trattati sono classificati in:

- a) **contenuti linguistici e comunicativi**, lo scopo dei quali può essere quello di imparare a fare domande e rispondere, a salutare, a presentarsi, a chiedere e dire il nome, a indicare la città di provenienza, come anche a dire la propria nazionalità, a chiedere e dire l’età, ad affermare qualcosa o negarla, ad esprimere possesso, oppure ancora a riconoscere e descrivere luoghi pubblici, a descrivere le persone della famiglia, a dire che cosa c’è in una città, a descrivere ambienti, a dire le posizioni nello spazio, oppure a descrivere azioni passate, a esprimere gusti personali, ma anche a prenotare servizi, a ordinare cibi e bevande, a chiedere e dare informazioni su un posto, a usare espressioni relative al tempo meteorologico, ecc.;
- b) **contenuti morfosintattici**, riguardanti argomenti generalmente di stampo grammaticale (ma anche relativi all’uso della lingua) come ad esempio i pronomi personali (soggetto, diretti e indiretti); il presente indicativo di *essere* e *avere*, e dei verbi regolari e irregolari della 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> coniugazione; i verbi servili; i verbi riflessivi e i verbi riflessivi reciproci; il passato prossimo e il participio passato di

---

<sup>284</sup> In realtà il numero di attività conteggiate e la percentuale sarebbero anche più alti, ma talvolta è difficile stabilire se un esercizio è più orientato verso un aspetto della lingua o un altro. Nel dubbio, si è preferito escludere dal conteggio quelle attività che creavano delle perplessità. Va inoltre precisato che la percentuale è stata calcolata tenendo come punto di riferimento le 531 attività totali (e non 375). Si è dovuto procedere in questo modo perché talvolta poteva essere considerata come ‘lessicale’ solo una parte di una stessa attività contrassegnata come si è detto da una lettera.

<sup>285</sup> Si precisa che ciò che segue serve solo a dare un’idea degli argomenti del manuale perciò non contiene la versione integrale del sillabo.

verbi regolari e alcuni irregolari; i verbi *sapere* e *conoscere*; l'imperativo dei verbi regolari e irregolari; il singolare e il plurale dei nomi; gli articoli indeterminativi e determinativi e i partitivi; gli aggettivi (di nazionalità; qualificativi; possessivi; dimostrativi; indefiniti); gli aggettivi, i pronomi e gli avverbi interrogativi; gli avverbi di quantità *molto* e *poco*; le preposizioni semplici, articolate e relative allo spazio; *c'è...*, *ci sono...*; l'uso di *tu/Lei*; l'uso di *vorrei* e *volevo*; l'uso di *mi piace*, *mi piacciono*; ecc.;

- c) **contenuti lessicali**, relativi a parole legate a diversi ambiti come ad esempio il cibo, lo studio, il lavoro, la casa e la città, i numeri, le cose e azioni della vita quotidiana, la famiglia, le attività quotidiane e del tempo libero, i giorni della settimana, i mesi e le stagioni, i colori, i vestiti, il clima, ecc.;
- d) **contenuti fonologici e grafemici**, che concernono attività sui suoni e sulle lettere dell'italiano, sull'intonazione delle frasi affermative e interrogative, sulla pronuncia e sulla grafia delle vocali, sulle parole con la vocale finale accentata ma anche sulle differenze tra parole che contengono la *c* palatale /tʃ/ o la *c* velare /k/, la *g* palatale /dʒ/ o la *g* velare /g/, la *l* scempia /l/ e intensa /ll/ o la laterale palatale /ʎ/, la nasale palatale /ɲ/, oppure la sibilante palatale /ʃ/, la labiale sorda /p/ o sonora /b/, ecc.;<sup>286</sup>
- e) **contenuti socioculturali**, che riguardano ad esempio l'uso del *tu* e del *Lei*, i numeri telefonici di emergenza, i numeri civici, i codici postali, i negozi italiani, la famiglia italiana, la pasta e il caffè italiani, la moda italiana, e tante, tantissime immagini di opere d'arte scelte, di volta in volta, in base al tema trattato.

Come si vede, il programma del manuale, pur non avendo come obiettivo quello di portare gli apprendenti a una competenza di livello intermedio della lingua, è molto ricco e, benché non si sia riportato l'intero indice degli argomenti, è comunque evidente

---

<sup>286</sup> I termini utilizzati nei contenuti fonologici e grafemici sono quelli adottati nel sillabo. Rispetto alla scelta di inserire nella lista di parole della sezione lessicale vocaboli appartenenti prevalentemente al vocabolario di base, potrebbe forse apparire un po' contraddittorio il fatto che in questo caso si utilizzi la terminologia tecnico-specialistica. In realtà, però, l'uso di tale terminologia non si ripete nella sezione 'Scrittura e pronuncia' all'interno della quale si trovano gli esercizi dedicati a tale tipo di contenuti. Le istruzioni degli esercizi sono infatti molto semplici. Nell'attività 24 dell'unità 3 (2007a: 50), per esempio, si trova: "Ascoltiamo, leggiamo e dividiamo le parole in due gruppi". Dopodiché si trova un elenco di parole che gli studenti devono inserire in una delle due liste date sotto, contrassegnate in testa semplicemente da *g (+ e, i) /dʒ/*, *gi (+ a, o, u) / dʒ /* e da *g (+ a, o, u) /g/*, *gh (+ e, i) /g/*, e per ognuna delle quali si fornisce un esempio. In ogni caso, si ritiene che la scelta di privilegiare parole appartenenti al vocabolario di base nella lista fornita nella sezione lessicale sia dovuta al fatto di voler fornire agli studenti le parole più frequenti dell'italiano e che, proprio per questa ragione, incontreranno più spesso. Ciò però non esclude che laddove sia necessario (e forse, almeno in questo caso, in assenza di alternative) anche ai principianti si possano e debbano insegnare parole del vocabolario tecnico-specialistico o comunque parole che non appartengono al vocabolario di base. D'altronde, gli studenti Erasmus provengono da ogni tipo di corso di laurea per cui dovranno comunque fare i conti con le varie terminologie afferenti ai loro campi di studi. A testimoniare l'esigenza degli studenti stessi in questa direzione, durante il periodo di osservazione dei corsi a Cagliari, una studentessa spagnola che frequentava il livello A2 dei corsi d'italiano aveva manifestato con la scrivente una certa preoccupazione rispetto alla terminologia utilizzata durante le lezioni che doveva seguire in medicina informandosi sul titolo di qualche testo o dizionario che potesse aiutarla.

che solo una parte di essi può realmente essere affrontata nell'arco delle 40 ore previste per questi corsi.<sup>287</sup>

Dal punto di vista lessicale, si trova interessante un'attività portata avanti dall'insegnante del livello A1-1. Tale attività è stata svolta durante una lezione tenutasi il 18/09/2012, ovvero il secondo giorno dei corsi<sup>288</sup> durante il quale, anche se l'insegnante aveva già a disposizione il libro di testo, agli studenti non era ancora stato consegnato. Pur collegandosi comunque al contenuto del manuale, l'insegnante ha quindi dovuto scegliere un'attività da far svolgere agli studenti senza che fosse necessario utilizzarlo. Si veda la seguente trascrizione.<sup>289</sup>

P: [...] Perfetto! Allora +++ Ok + Ehm, do you know the name of the room in which we are now?

SS: No

P: No?

P: Aula? Ok, aula is a special room that is in school (xxx), aula. + Quindi + 'Cosa c'è nell'aula?' means, ehm, somebody of you wants to try? What does it mean?

S1: (xxx)

P: Mhmh, yes, means the (xxx) in our classroom, ok? + Cosa c'è nell'aula, ok? + It's a question: what we have in our classroom? Cosa c'è nell'aula +++ I forgot to (xxx) + somebody of you (xxx)?

SS e P: (xxx)

P: What do we have in our classroom? What [do you know]?

S2: [Chairs?]

P: Chairs, do you know in Italian?

S1: (xxx)

P: Sedia o sedie, sono [non sono tavoli?] sedie + sedie, sedie, ok? (Le indica probabilmente)

S1: (xxx)?

P: Mh?

S3: [Le table?]

P: Questa (xxx) tavolo o ehm

S1: (xxx)

P: Tavolo o?

S1: (xxx) per scrivere

P: Scrivania o cattedra in questo caso tavolo is the general name for all the things that have [this size?], ok?

S1: Tavolo

---

<sup>287</sup> A conferma di ciò, si è andati a verificare a che punto del libro si fosse arrivati il giorno in cui si è osservata l'ultima lezione, ovvero il 27/09/2012 (che come si è detto era il giorno che precedeva il test finale, al quale non si è assistito). In quel giorno si era osservato il gruppo A1-2 e le attività svolte in classe appartenevano alla 6° unità, quindi rispetto al contenuto del libro si era arrivati a circa la metà.

<sup>288</sup> Quindi il primo giorno di osservazione per chi scrive perché, come si è spiegato sopra, non si è assistito alla prima lezione dei corsi.

<sup>289</sup> Purtroppo, a differenza delle lezioni registrate a Leeds, molto del materiale registrato a Cagliari è incomprensibile a causa di lavori in corso che si svolgevano in quel periodo.

P: Tavolo, general name but the tavolo that is in a classroom is called, ehm, ehm, banco, banco, and the one of the teacher is called ++ (scrive alla lavagna) cattedra +++ Banchi is the plural, ok? But we have no banchi, here, ok? We don't have banchi here (xxx) are the little one for the students. Ehm, ehm, and this? You know? ++ Lavagna, lavagna +++

S1: Then c'è/we would say 'c'è' (xxx) that is singular and 'ci sono' there are plural?

P: Yes

S1: Ok

P: Yes, I was + waiting for you to understand the rule, yes it is/ehm/can you repeat for the classroom? We use 'c'è' when?

S1: 'C'è' when we have some singular things and we use 'ci sono' for plural.

P: Ok? We use 'c'è' for singular things and 'ci sono' for plural things, so: c'è una cattedra, c'è una lavagna, ci sono sedie, ci sono banchi, ok? Ehm, questa che cos'è?

SS: (xxx)

P: Finestra, quindi, c'è una finestra +++ (scrive alla lavagna) Ok, questa? ++ Porta, porta + poi + c'è + computer we use (xxx) word, computer +++ C'è, ci sono anzi, ci sono + borse...Ci sono borse + e ci sono anche + zaini, ci sono anche zaini +++ Ci sono? + libri + un libro adesso, ma dopo libri + I hope libri, not just one, + ehm, questo? +++

S1: Quaderno?

P: Quaderno, quaderni quindi ci sono quaderni + quaderni. Ci sono? +

S4: Penne

P: Penne, ci sono penne. ++ Questa? + Matite + Penne, matite + Ah, e questo? + Pennarello + pennarello +++ Questa? + Gomma, gomma. + Questo? + Cestino, cestino ++ Lavagna, lavagne, sono due, quindi la domanda cosa c'è nell'aula? C'è una cattedra, c'è una finestra, c'è una borsa, c'è un computer, c'è un cestino, + ci sono...?

S5: Sedie, banchi, borse, ehm, zaini, libri, quaderni, penne, ma-tite, pennarelli, gomme e lavagne

[...]

Come si vede, l'insegnante cerca di fornire agli studenti le parole che indicano gli oggetti da cui sono circondati all'interno dell'aula. Riferirsi a oggetti concreti immediatamente percepibili dagli apprendenti è un modo molto comune e pratico di presentare nuove parole, soprattutto quando le L1 degli studenti che compongono la classe sono diverse. Come osserva Silvia Gilardoni (2010: 238):

[l]’impiego di tecniche ostensive come il disegno o la gestualità o appunto, l’uso di oggetti reali permettono infatti di comunicare velocemente il significato di una parola e di esprimerlo in modo concreto, ricorrendo ai tratti referenziali dell’informazione semantica e coinvolgendo così la memoria visiva.<sup>290</sup>

L'insegnante inoltre, per essere sicura di essere capita, non usa solo l'italiano, ma fa anzi un ampio uso della lingua inglese, che utilizza come ponte per la comunicazione.

---

<sup>290</sup> A questo proposito si vedano per esempio Bogaards (1994: 168-171), Nation (2001: 85), Corda e Marelli (2004: 54).

Anche questo fatto non è insolito: si tratta di una tecnica molto utilizzata per la presentazione dei nuovi vocaboli. In ogni caso nei primi stadi dell'apprendimento, è meglio evitare di frustrare o mortificare gli studenti utilizzando solo la lingua *target* perché essi non sono ancora in grado di capire o comunque capiscono molto poco, perciò usare una o più lingue ponte è un modo per rassicurarli e facilitargli la comprensione (Corda e Marellò, 2004: 58).

Tuttavia, si nota anche che l'obiettivo dell'insegnante non è solo quello di insegnare agli studenti delle nuove parole, ma anche introdurre le strutture 'c'è' e 'ci sono'. Ciò è particolarmente evidente nel seguente scambio di battute:

S1: Then c'è/we would say 'c'è' (xxx) that is singular and 'ci sono' there are plural?

P: Yes

S1: Ok

P: Yes, I was + waiting for you to understand the rule, yes it is/ehm/can you repeat for the classroom? We use 'c'è' when?

S1: 'C'è' when we have some singular things and we use 'ci sono' for plural.

P: Ok? We use 'c'è' for singular things and 'ci sono' for plural things [...]

Come dichiarato apertamente, e dopo aver fornito agli studenti diversi esempi, l'insegnante si aspetta dunque che essi 'notino' le due strutture e capiscano il loro funzionamento in maniera induttiva. È vero dunque che il lessico può essere appreso facendo altro, ma questo è un esempio di come anche l'inverso sia possibile, cioè partire dal lessico per fare altro.

In seguito, per far esercitare gli studenti sulla struttura appena vista l'insegnante propone un'altra attività e fa alcune raccomandazioni:

P: Ok ++ (scrive qualcosa alla lavagna), cosa significa? ++

S5: (xxx) in your bag?

P: (xxx), ok? What do you have in your bag? Cosa c'è nella tua borsa? + Ok, now in pairs, a coppie, ehm, you say this question with your partner and next you write down what there is in his bag, ok? If you don't know, ehm, the name of some objects you have, you try to find that in your dictionary you have or you come to me and you ask to me the name of the object and then we see (xxx), ok?

Pur volendo far continuare gli studenti sulle strutture appena viste, l'insegnante mette l'accento sul compito lessicale che gli apprendenti sono chiamati a svolgere e li

spinge a utilizzare il dizionario<sup>291</sup> o a chiedere a lei quando non conoscono una certa parola. Nella didattica delle lingue una raccomandazione di questo tipo è molto importante perché serve a rendere gli studenti consapevoli degli strumenti che hanno a disposizione ma soprattutto del fatto che questi strumenti possono servire a renderli più autonomi nel loro apprendimento.<sup>292</sup>

Come si è detto, gli studenti che seguivano i corsi di livello A1 erano divisi in due gruppi: l'A1-1 e l'A1-2. In merito a quest'ultimo, si è rilevato che durante la prima lezione osservata<sup>293</sup> si sono affrontati argomenti parzialmente simili a quelli trattati nel gruppo A1-1. Ciò è chiaramente dovuto non solo al fatto che i due gruppi appartenessero allo stesso livello, ma anche all'organizzazione del libro di testo utilizzato per entrambi.

Dopo aver spiegato le regole del plurale<sup>294</sup> e dopo aver svolto un esercizio di produzione orale contenuto nel libro in cui, date le immagini di alcune importanti capitali e dei loro monumenti più conosciuti, gli studenti devono formare delle domande del tipo "Cosa c'è a Parigi? A Parigi c'è la Torre Eiffel",<sup>295</sup> l'insegnante ne approfitta per contestualizzare l'attività e chiedere alla classe che cosa c'è a Cagliari e quindi ripassare alcune parole che ha spiegato loro in precedenza.

---

<sup>291</sup> La richiesta di utilizzare il dizionario viene dal fatto che molti degli apprendenti dei vari gruppi osservati a Cagliari ne avevano uno tascabile. Questo fatto mette in evidenza una delle differenze esistenti tra il contesto guidato L2 e il contesto guidato LS. Gli studenti di Leeds infatti non sentivano l'esigenza di usarlo, almeno non in classe, e questo probabilmente perché se anche avessero avuto necessità della traduzione di qualche parola avrebbero potuto rivolgersi ai loro insegnanti. Ciò non significa ovviamente che gli studenti di Cagliari non potessero fare lo stesso, però intanto il fatto che in *Affresco Italiano* si usi solo l'italiano creava probabilmente la necessità di trovare riscontro nella propria lingua sull'effettiva comprensione delle parole che vi appaiono. In questo senso, si può solo immaginare che per avere delucidazioni di tipo lessicale fosse preferibile utilizzare il dizionario e non interrompere continuamente l'insegnante durante la lezione, tanto più che la spiegazione offerta dall'insegnante in merito a un dubbio di questo tipo poteva comunque essere fatta o in italiano o attraverso una lingua 'ponte' non necessariamente conosciuta da tutti gli apprendenti. C'è poi da considerare che una volta usciti dal corso, in una maniera o nell'altra gli studenti stranieri di Cagliari dovevano ancora cimentarsi con la lingua italiana, per cui il fatto di portarsi dietro un dizionarietto è legato anche a questo fatto. Sembrerebbe quindi che il dizionario in queste situazioni funzioni un po' come la coperta di Linus, e che per gli studenti sia fonte di sicurezza.

<sup>292</sup> Si precisa che quasi tutta la parte della lezione prima della pausa si è svolta più o meno nello stesso modo con un'attenzione costante per le parole e per le regole del singolare e del plurale.

<sup>293</sup> La prima lezione del gruppo A1-2 a cui si è assistito, come si è detto sopra, risale al 19/09/2012.

<sup>294</sup> *Affresco Italiano A1*, unità 2, sezione 'Osserviamo bene', es. 4-6, pp. 22-23.

<sup>295</sup> *Affresco Italiano A1*, unità 2, sezione 'Osserviamo bene', es. 7, p. 23.

P: Ok + vi ricordate cosa abbiamo detto cosa c'è a Cagliari? S1, ricordi? Cosa c'è a Cagliari?  
 S1[---]: Cagliari/Cagliari (xxx)  
 P: Ah no, Cagliari è in Sardegna + cosa c'è + (xxx) c'è, ci sono + aiutala S2 (xxx) ++ S1 ricordi?  
 S1[---]: Eehhe, ehm Cagliari  
 P: C'è il Castello, ok, e questi li ricordate come si chiamano?  
 S1[---]: Ahahah (xxx)  
 P: Brava! I fenicotteri?  
 S1[---]: (xxx)  
 P: Rosa, ok, i fenicotteri rosa, ok ++ S3, cosa c'è a Cagliari, cos'altro c'è?  
 S3: Eeh, a Cagliari c'è il bastione  
 P: C'è il bastione, ok + S4?  
 S4: (xxx) [risata]  
 P: Gelaterie, e il mare c'è? Il mare?  
 S4: (xxx)  
 P: C'è il + aspetta + c'è il mare a Cagliari?  
 S4: Sì  
 P: Ok, sì, perfetto + S5, altro? Cosa c'è a Cagliari?  
 S5: Ci sono molte scale  
 P: Molte scale, è vero, ahahha, è tutto in salita ok + S6?  
 S6: Ci sono molto piazza/pia/piazze  
 P: Brava, ora lo sappiamo, piazza-piazze, ci sono molte piazze + ehm S7 cosa c'è a Cagliari?  
 S7: (xxx)  
 P: C'è il castello, ok! Ti piace Cagliari?  
 S7: Sì  
 P: Sì, ok! + Allora andiamo avanti usiamo c'è ci sono [...]

Come si può leggere, quindi, l'insegnante ricicla parte del lessico affrontato con gli studenti nelle lezioni precedenti per introdurre delle strutture nuove. L'attività non è dunque incentrata solo sul lessico, ma è sicuramente importante che pur affrontando argomenti diversi, di tanto in tanto si ritorni su quanto già visto per rinforzarne la conoscenza da parte degli studenti.

L'insegnante continua con un esercizio di ascolto presente nel libro ma dopo aver finito la correzione propone agli studenti di lavorare in coppie e di scrivere cosa c'è in classe, un po' come aveva fatto la collega che insegnava nel gruppo A1-1.

P: Ok, adesso + scrivete voi ++ allora scriviamo +++ allora lavoriamo a coppie, in due + ok, voi tre, voi tre, due, due, due + e proviamo a fare in classe c'è/ci sono, ok? Come per Cagliari + a Cagliari c'è... uhm, ok? + Scrivetelo, eh, scrivete (xxx)  
 [SVOLGIMENTO ESERCIZIO]  
 S?: Cagliari o a Cagliari?  
 P: A Cagliari, mh,mh, eeh però in città + generale + come vuoi a Cagliari o in città: in generale  
 S?: (xxx) in città c'è un fiume (xxx)?  
 P: No, così, in città non c'è un fiume, mh mh, ok

S?: Bici, due bici?

P: Eh, bici-bicicletta? Una bici, due bici (xxx) anche (xxx) è lo stesso di automobile ++ bici, una bici, due bici sempre uguale, perché è abbreviazione, ok? Questo...auto, un'auto + due auto + sempre uguale + però + due auto-mo-bi-li + ok? Automobile-automobili + auto-auto, mh?

S3: Bicicletta-biciclette?

P: Biciclette, sì e dici due bici mh, allora S3 e S4 partiamo da voi, cosa avete scritto?

S3: Eh

P: In classe e in città? Tutti e due avete fatto? Come?

S3: Sì, sì

P: Ok, uno in classe, uno in città, ok?

S3: In classe ci sono molti tavoli

P: Sì

S3: (xxx)

P: Cosa?

S3: Si dice tavoli o tavolo?

P: Allora si dice giusto tavoli però vi dico una cosa, tavolo è quello della cucina

S3: Ahh

P: The kitchen, tavolo + questi con gli studenti sono banchi, un banco, due banchi, sì + in classe ci sono molti banchi + e questo banco dell'insegnante come si chiama? Banco della teacher, eheh

S3: Eh

P: Si chiama, si chiama + è un po' difficile + cattedra + questa è la cattedra, banco mio, dell'insegnante, professore, questi banchi degli studenti, uhm, ci sono molti banchi, una cattedra e + una catte-d-r-a + ok? Poi?

S3: Eh, in classe ci sono molti studenti, c'è un'inseg/insegnante, ci sono molti libri, ci sono molt/molte penne

P: Ok, sì e anche molte

S3: Ehh la/lapizzz

P: Eh, sì + sei furbo, spagnolo, ahaha + vi ricordate + lapis è giusto e anche lapis + bravo S2 mati + mati-mati?

S2: Matita

P: -ta, ok, molte matite, mhmh, ok, questo anche lapis però in spagnolo va bene lo stesso + ok, perfetto in classe, finito.. Vai S4

S4: In città c'è una chiesa

P: Sì

S4: C'è una gelateria

P: Sì

S4: Ci sono molti monumenti

P: Mh, mh

S4: Molte persone

P: Ok

S4: C'è un museo (xxx)

P: C'è un fiume? Boh, e che fiume c'è?

S3: Non a Cagliari ma in Roma c'è fiume

P: Ah, ok, non Cagliari, sì, ok, sì, a Roma. E come si chiama il fiume di Roma?

Ahahha

S3: Tevere

P: Come?

S3: Tevere

P: Bravo ok, dieci in geografia complimenti (xxx)  
S3: Grazie (xxx)  
P: Ok, quindi abbiamo imparato il Tevere che è Roma + un po' di geografia a Roma e l'Arno, quindi Arno a Firenze, + ok, finito S4?  
S4: (xxx) ci sono (xxx) molte bici  
P: Molte bici, sì, finito, ok, va bene + S5?  
S5: (xxx) cuanta decimos?  
P: Eee, quante ne diciamo  
S5: Eehhe  
P: Eeeh, facciamo una di c'è in classe, una in città, ok?  
S5: In classe c'è una porta  
P: Sì, porta, ok tutti quanti? S2, S1, porta? + Questa è la porta, ok? Poi...  
S5: In città ci sono molti italiani  
P: Ok, prima in classe, ora in città?  
S5: Sì  
P: Ah ok/ahh uno e uno  
S5: (xxx)  
P: No va bene lo stesso (xxx) ho pensato in classe e in città  
S5: Una adelante  
P: Sì, ma è lo stesso va bene, in città ci sono hai detto?  
S5: (xxx) in città (xxx)  
P: Ok, c'è un porto poi  
S5: In città ci sono molte strade  
P: Mh, mh  
S5: In città ci sono molti ristoranti  
P: Sì  
S5: Eeh, in classi c'è una insigna  
P: Sì va bene  
S5: (xxx) comi come  
P: Sì, insegnante, sì  
S5: Masculino femminile?  
P: Eh, sì, maschio-femmina sempre insegnante mhmh + eeh, ok? Passiamo a S6  
S6: In classe c'è un armadio  
P: Sì, ah, brava, ah sì + questo è l'armadio, ok? Questo è un armadio ve lo scrivo anche + c'è un armadio, maschile + poi  
S6: Eh, ci sono una lavag-na  
P: Uhm, una  
S6: Una lavag-na  
P: Lavagna  
S6: Lavagna  
P: Ok, sì, una la-va-gna questo è -gna + lavagna è questa  
S6: Ci sono due finestre  
P: Sì, le finestre, ok  
S6: Eh, ci sono molti banchi  
P: Ok, molti banchi, finito? S8 e S9?  
S8: Sì, in classe ci sono tre studenti  
P: Mh  
S8: Sei studentesse  
P: Ah, ok, sì  
S8: E una insegnante  
P: Perfetto

S8: In classe ci sono molti cellu-la-ri  
P: Sì, ehheh  
S8: Eeh, in classe, ah, no  
S9: Città non c'è un fiume + in città  
P: Mettetevi d'accordo, c'è un fiume, non c'è un fiume, ok? Eeh  
S9: Ci sono molte pesche-rie  
S8: Pescherie  
P: Sì, no è giusto pescherie, ok? Negozi di pesce, sì, sicuri? Ok + ok finito ++  
pescherie, ok + i negozi dove si vende il pesce, finito voi?  
S9: Eeh  
P: Finito voi? Allora, o S2 o S1 o S7?  
S1: In classe ci sono molte (xxx)  
S2: In classe ci sono (xxx)  
P: Sì  
S2: In classe c'è una insegnante  
P: Un'insegnante  
S2: Un'insegnante  
P: Si scrive, si scrive così + allora + allora un'insegnante femmina, un + una, però  
inizia con i togli la a e metti l'apostrofo, uhm  
S7: (xxx)  
P: Ci sono molte?  
S7: Ci sono molti scale  
P: Ah, ok molte scale + femminile plurale (xxx) S7?  
S7: (xxx)  
P: (xxx) Eh, abbiamo letto tutti? Sì [...]

Gli studenti hanno ancora poco lessico e lo si nota attraverso il fatto che diversi gruppi usano spesso le stesse parole, però non è un male perché in questo modo continuano a rinforzare le proprie conoscenze.

Un'attività molto interessante dal punto di vista lessicale è però quella che propone l'insegnante verso la fine della lezione. Si tratta di un gioco, un gioco che in molti hanno fatto da bambini, anche se l'insegnante lo propone in una versione un po' semplificata. Divide infatti la classe in due gruppi, maschi e femmine, e seleziona una lettera dell'alfabeto. I due gruppi devono scrivere in un foglio un nome di persona, il nome di un colore, il nome di un cibo o una bevanda e il nome di un animale che inizi con quella lettera.

P: [...] Allora adesso siccome siamo stanchi facciamo un gioco +++ facciamo maschi contro femmine + femmine tutte qui, maschi tutti lì + ok? ++ Eeh: A[---] sulla destra + eh sì, anche seduti, l'importante è dividiamo due gruppi ++ RISATA ++ anche/anche sedute qui con la sedia, qui vicino è lo stesso, tutte vicine, near +++ ok, prendete un foglio scrivete nomi di persona ++ colori (xxx) ok, cibi e bevande, ehm + no aspetta S6 e S1 qua + un foglio + nomi di persona, colori, animali, scrivete scrive una + persona, ok? E tutte aiutano tutte vicino...No, no + Allora nomi di persona, nomi italiani...

SS: Aah  
P: Ok, tutto italiano, nomi di persona Claudio, Laura italiano, anche Cristina, Mario  
S10: Luigi  
P: Luigi + colori in italiano, nero, bianco, rosso + animali in italiano + cibi e bevande, ok?  
S5?: Comida in italiano?  
P: Cibi da mangiare e da bere, mh + allora scrive una persona sola, dovete giocare tutti assieme + ah S2 + tutti insieme ok? Uno scrive e gli altri suggeriscono + ok, avvicinatevi + allora  
SS: (xxx)  
P: Allora esempio, lettera A + nome di persona eh: Anna, colori Arancione, animali boh anatra (xxx), ok? Bisogna essere veloci, ok? + Quando finite (xxx) più veloce dei maschi + allora ++ siete pronti? Are you ready?  
SS: Sì  
P: Sì + lettera lettera C, via +++  
SVOLGIMENTO ESERCIZIO  
S?: Finito  
P: Finito stop, ragazze son veloci, allora S10 + stop, ok? Allora nomi di persona, C  
S3: Carlo  
P: Carlo  
S6: Claudio  
P: Claudio + sicuri?  
S6: Sì, sicuri  
P: Colori  
S3: Chiaro  
P: Ah, e no  
S4: (xxx)  
P: Colore chiaro, no, è un aggettivo (xxx) non è un colore + è difficile però colori, eh, se volete mettiamo squadre di football + Real Madrid, Milan, Barcellona, possiamo mettere squadre di calcio per i ragazzi + voi colore?  
S4: Celeste +  
P: Ripeti  
S4: Celeste  
P: Celeste  
S3: (xxx)  
P: Come il blu, più chiaro  
S3: Ah, ok  
P: Ok + ehm, mettiamo un punto a testa facciamo così + raga/zzi  
S3: Ragazzi one +  
P: Ragazze + ehm + allora avete messo celeste, poi animali?  
S4: Cane/cani (xxx)  
P: Ca?  
S4: Cani/cane  
P: Ah, cane ok e voi animali?  
S3: (xxx)  
P: Cane, ok + cibi e bevande?  
S3: Cappuccino  
P: Cappuccino  
S4: Carne, coca cola  
P: Carne, no va bene + carne

SS: (xxx)  
 P: (xxx) rosso chiaro giallo chiaro nero chiaro (xxx)  
 P: Ok + allora ragazze un punto, ragazzi zero  
 S10: (xxx)  
 P: Non giusto? Ingiusto, ok, ingiusto  
 S3: (xxx) hanno più ragazze  
 P: Ah?  
 S3: Sono più ragazze (xxx) ragazzi  
 P: Vero, è vero (xxx) cinque  
 S3: [cinque]  
 P: E loro sono sette eh + volete una ragazza?  
 S3: No  
 P: No, orgoglio, no, ok, no...[...]

Il gioco continua molto più a lungo<sup>296</sup> ma è interessante vedere come il lessico possa essere oggetto della lezione anche in maniera divertente. Tra l'altro, attività di questo tipo sembrano coinvolgere maggiormente gli studenti ed è risaputo che il loro coinvolgimento è fondamentale perché vi sia apprendimento. A questo proposito Anthony Mollica (2011: 39) osserva che

l'uso dell'enigmistica e dei giochi nelle lezioni di lingua straniera è ormai diventato un elemento intrinseco a numerosi approcci ed è, di fatto, la scelta di molti docenti per quanto riguarda le attività di revisione e di rinforzo di grammatica, lessico e abilità comunicative [...]. Dal punto di vista delle teorie dell'acquisizione linguistica e della ricerca, esistono solide basi di tipo psicologico che supportano e giustificano l'uso di tecniche ludiche quale integrazione, supplemento o anche riferimento principale nell'insegnamento delle lingue straniere.

Lo studioso però continua e ci mette in guardia sul fatto che “[l]e tecniche linguistiche vanno utilizzate adeguatamente: il loro impiego è fondamentale per la motivazione e per la sfida” perciò “non dovrebbero mai essere adoperate come attività di riempimento, come semplici tappabuchi” (2011: 40).

Rispetto alla trascrizione sopra, il fatto che l'insegnante proponga il gioco alla fine della lezione perché si è stanchi, potrebbe forse far pensare che serva a riempire il tempo fino alla fine della lezione. Tuttavia, si ritiene che l'intenzione sia un'altra: proprio perché gli studenti sono stanchi l'attività ludica serve a risvegliare la motivazione e, nel caso appena visto, sembrerebbe anche risvegliare una sana competizione.

---

<sup>296</sup> L'attività si svolge infatti fino alla fine della lezione e dura circa 45 minuti. Le altre attività di cui si è detto invece si sono svolte nell'arco di circa 20 minuti perciò nell'arco dell'intera lezione si può dire che ci si è dedicati al lessico per più di un'ora.

### 3.2.2 IL LIVELLO A2

Per il corso di livello A2, il gruppo di studenti frequentanti era solo uno. Le due lezioni a cui si è assistito sono le seguenti:

- 1) 20/09/2012: gruppo costituito da 22 studenti (8 M e 14 F);<sup>297</sup>
- 2) 26/09/2012: gruppo costituito durante la prima parte della lezione da 12 apprendenti (5 M e 7 F) e durante la seconda parte da 14 studenti (6 M e 8 F).<sup>298</sup>

Anche in questo caso non si ha a disposizione il programma didattico ufficiale per cui si cercherà di dare conto di quanto avveniva in classe illustrando il contenuto del libro di testo adottato, cioè il secondo volume di *Affresco Italiano*,<sup>299</sup> indirizzato a studenti di livello A2 che nella presentazione del manuale gli autori definiscono “falsi principianti” cioè “apprendenti che hanno avuto contatti occasionali con la lingua italiana e ne conoscono i suoni distintivi e alcuni vocaboli di base” (2007c: II).

Rispetto agli obiettivi del volume gli autori proseguono e scrivono che l'intento è quello di

far giungere lo studente a un grado di competenza linguistica che gli consenta di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti fondamentali, di comunicare in attività non complesse che implicino scambi di informazioni elementari su argomenti familiari, di descrivere con parole semplici aspetti della propria esperienza personale e del proprio ambiente, di esprimere bisogni immediati (2007c: II).<sup>300</sup>

---

<sup>297</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore e 45 minuti di registrazione (1ª parte 1.29.34; 2ª parte 1.14.11).

<sup>298</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore e 10 minuti di registrazione (1ª parte 1.05.13; 2ª parte 1.03.06).

<sup>299</sup> Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2007c], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 2 CD audio). Anche questo libro di testo è accompagnato dal quaderno per gli studenti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2011], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori; e la guida per gli insegnanti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2008a], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.

<sup>300</sup> Quanto scrivono gli autori, anche in questo caso, si trova in linea coi descrittori della scala globale del QCER in cui, per il livello A2, si parla di un apprendente che “[r]iesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati” (dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, trad. it. 2002: 32). Nel repertorio linguistico generale del QCER (trad. it. 2002: 135) per l'apprendente di livello A2 si scrive che “[d]ispone di un repertorio elementare che gli/le permette di

La struttura del testo rimane invariata rispetto al volume dedicato agli apprendenti di livello A1. Anche il secondo volume dunque si compone di 12 unità incentrate su un tema specifico<sup>301</sup> e costituite ognuna dalle 8 sezioni di cui si è parlato sopra. Nella presentazione (2007c: II-III), queste sono descritte nello stesso modo in cui sono descritte nel primo volume per cui vale quanto detto precedentemente.

La tabella che segue mostra la distribuzione quantitativa delle varie sezioni relativa al numero di pagine occupate all'interno del libro e al numero di attività ivi contenute.

<i>Affresco Italiano A2</i>		
<b>Titolo sezione</b>	<b>N° Pagine</b>	<b>N° Attività</b>
<b>Cominciamo</b>	39	57 [o 77]
<b>Osserviamo bene</b>	67	102 [o 188]
<b>Facciamo pratica</b>	44	68 [o 109]
<b>Lessico</b>	24	38
<b>Scrittura e pronuncia</b>	12	46
<b>Grammatica</b>	22	0
<b>Verifica</b>	12	24 [o 36]
<b>Viaggiamo in Italia</b>	24	31 [o 56]
<b>N° totale delle pagine e delle attività</b>	244 <sup>302</sup>	366 [o 550]

Tabella 10. Distribuzione quantitativa delle sezioni e delle attività presenti in *Affresco Italiano A2*.

Anche qui, la sezione 'Lessico' occupa 2 pagine di ciascuna unità la prima delle quali è occupata dalla lista di parole (di circa 30 elementi lessicali accompagnati da un piccolo disegno), e la seconda è dedicata ad attività specificatamente lessicali.

Dal momento che gli autori dichiarano ancora una volta di aver selezionato le parole presentate nelle liste perlopiù all'interno del VdB, anche per *Affresco Italiano A2*

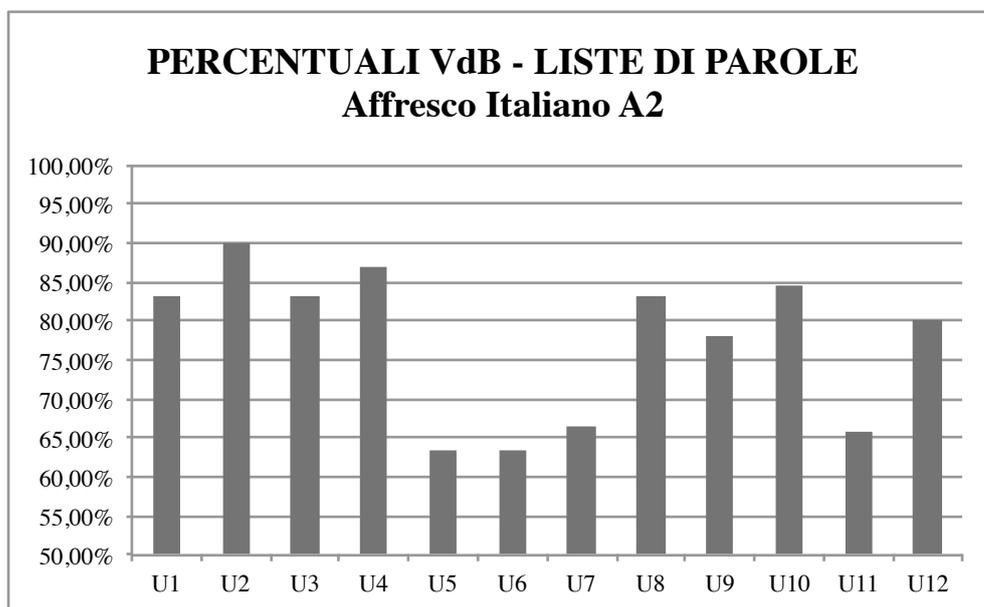
---

cavarsela in situazioni correnti di contenuto prevedibile, anche se generalmente deve cercare le parole e semplificare il messaggio. È in grado di formulare brevi espressioni di uso corrente per soddisfare semplici bisogni di tipo concreto: dati personali, *routine* quotidiane, desideri e bisogni, richieste di informazione. È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono. Dispone di un repertorio limitato di brevi espressioni memorizzate che rispondono a situazioni prevedibili di "sopravvivenza"; nelle situazioni poco usuali si verificano frequenti interruzioni e fraintendimenti". Sull'ampiezza del lessico i descrittori del QCER (trad. it. 2002: 137) parlano di un apprendente che "[d]ispone di lessico sufficiente per sostenere transazioni della routine quotidiana in situazioni e argomenti familiari. Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base. Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici di sopravvivenza". Per questo livello si dispone inoltre del descrittore della scala riguardante la padronanza del lessico in cui si parla di un apprendente che "[d]ispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana" (dal QCER, trad. it. 2002: 138).

<sup>301</sup> Ciò che cambia rispetto al primo volume sono proprio alcuni dei temi trattati.

<sup>302</sup> Anche in questo caso sono state conteggiate solo le pagine effettivamente occupate dalle dodici unità.

si è andati a verificare se le percentuali fossero simili a quelle riscontrate nel primo volume e si è rilevato che nel secondo le liste contengono meno parole appartenenti al vocabolario di base, come si può vedere nel grafico seguente:

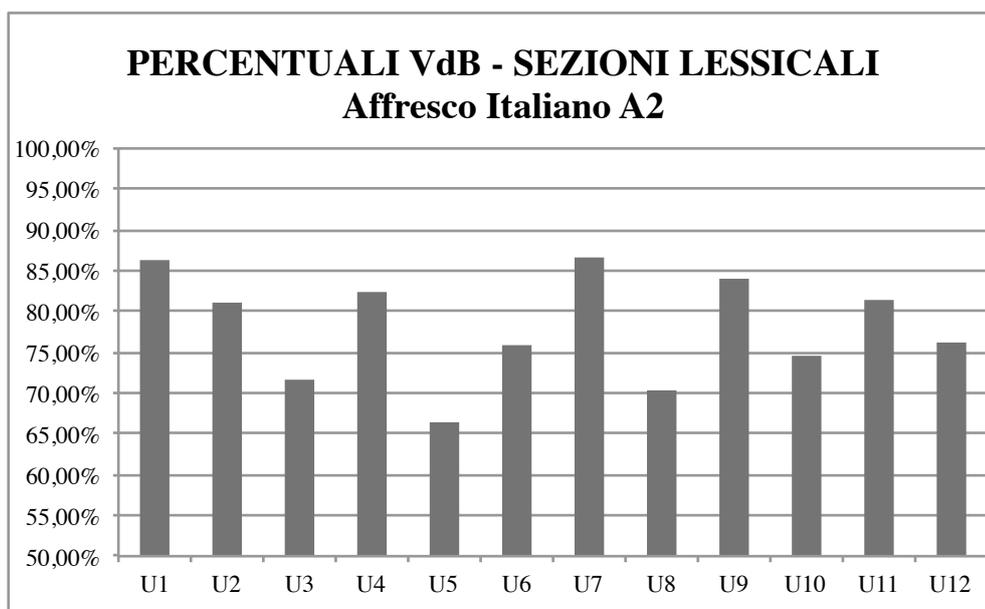


**Grafico 3. Percentuali del vocabolario di base nelle liste di parole di *Affresco Italiano A2*.**

Le liste che contengono meno parole del VdB si trovano nelle unità 5 e 6 che non arrivano neanche al 65%, percentuale che viene superata di poco dalle unità 11 e 7. Le percentuali delle liste presenti nelle altre unità oscillano tra il 78% circa e il 90%. In media, quindi, le liste delle 12 unità del libro contengono un po' più del 77% di parole del VdB, circa 9 punti in meno rispetto alle liste contenute nel primo volume.

Anche in questo caso, si è voluto verificare quale fosse la situazione per le intere sezioni lessicali<sup>303</sup> e il grafico sotto riporta i dati rilevati:

<sup>303</sup> Per il conteggio si è proceduto nello stesso modo in cui si è fatto nel primo volume considerando il titolo, le liste di parole, le istruzioni, gli esempi e gli esercizi, escludendo invece eventuali toponimi e antroponimi per i quali il GRADIT [2007<sup>2</sup>], se anche sono presenti, non sempre fornisce la marca d'uso.



**Grafico 4. Percentuali del VdB all'interno delle intere sezioni lessicali di *Affresco Italiano A2*.**

Come si vede, in questo caso non si scende mai al di sotto del 65% ma allo stesso tempo in nessuna unità si raggiunge la soglia del 90%. Ciò significa che, rispetto a quanto riscontrato nelle liste di parole di questo volume, la media rilevata per le intere sezioni lessicali sale di pochissimo e si arriva a poco più del 78%, con una differenza di circa 5,5 punti rispetto alla media rilevata nel primo volume.

Le differenze percentuali riscontrate rispetto ad *Affresco Italiano A1*, sia nelle liste sia nelle intere sezioni, erano dei dati abbastanza attesi poiché il secondo volume è rivolto a “falsi principianti”, e ciò può far presupporre una seppur minima competenza lessicale da parte degli apprendenti che ne usufruiranno.

Uno dei motivi per i quali in questo volume le percentuali di parole del VdB sono più basse è la presenza di diversi esotismi<sup>304</sup> e di parole del vocabolario tecnico-specialistico,<sup>305</sup> le cui marche d'uso talvolta sono compresenti.<sup>306</sup> Inoltre, anche in

<sup>304</sup> Nel primo volume, infatti, si ha solo l'esotismo *bidet* [x 2] (nelle attività dell'unità 12) mentre nel secondo volume si hanno: *würstel* [x 2], *quilt* e *crêpes* (attività dell'unità 3); *strudel* (attività dell'unità 4); *cd* (attività dell'unità 9) e *gilet* (lista di parole e attività dell'unità 11).

<sup>305</sup> Nel primo volume risulta solo come TS, senza la compresenza di altre marche d'uso, *bancomat* [x 2] (nelle attività dell'unità 3). Nel secondo volume sono marcate solo come TS le accezioni delle seguenti parole: *pinze* [x 2], *pediatra*, *dermatologo* e *anestesia* (attività unità 2); *aggettivi* e *alabastro* (attività unità 3); *confine* (lista di parole unità 4) e *fiorentina* (attività unità 4); *verbi* (attività unità 5); *aggettivo* (attività unità 7); *tela* e *telescopio* (lista di parole unità 8); *vigilia* (attività unità 9); *verbi* (attività unità 10); *microfibra* (attività unità 11); *turbolenza* (attività unità 12). In entrambi i volumi sono presenti diverse parole con la marca TS compresente alle marche FO o CO, ma nel computo si è dovuta fare una scelta sulla base del contesto in cui appaiono.

questo caso i dati sono stati influenzati dalla presenza di alcune locuzioni che talvolta risultano attestate come polirematiche nel GRADIT (2007<sup>2</sup>).

Sugli esotismi e sulle polirematiche, Francesco De Renzo (2005: 216-217) fa alcune considerazioni sulle quali ci si trova pienamente d'accordo. Dal momento che le parole del vocabolario di alta disponibilità (che costituisce una delle tre fasce del VdB) sono legate "a situazioni, esperienze, ambienti e oggetti legati alla vita quotidiana che sono suscettibili di sensibili mutamenti nel corso degli anni", e non alla frequenza d'uso (come le parole del vocabolario fondamentale e di alto uso), si potrebbe pensare di includervi anche "esotismi e polirematiche, che nella versione attuale non compaiono". Lo studioso prosegue e scrive:

[s]e ci limitiamo [...] all'effettivo uso da parte di parlanti e scriventi è evidente [...] che, a parte *okay* (che ha una frequenza tale per cui dovrebbe far parte del FO), nessun altro esotismo sfonda il muro della presenza. E lo stesso vale [...] per le polirematiche dove, tuttavia, [...] qualche traccia anche in relazione alla frequenza si potrebbe anche rinvenire. Tuttavia, è corretto considerare non di base *jeans, dvd*, o anche *carta di credito, conto corrente, lavoro nero, essere al verde, in ogni caso* [?] Non sono entrate a far parte della nostra quotidianità?

De Renzo però mette subito in guardia e dice che sulle questioni riguardanti il lessico bisogna stare sempre attenti a "non andare secondo impressioni che alla prova dei fatti potrebbero rivelarsi errate". Non si potrebbe essere più d'accordo. È pur vero che ciò può essere facilmente evitato utilizzando le stesse modalità in cui è stato elaborato il primo vocabolario di alta disponibilità, e quindi mettendo alla prova la reale conoscenza di esotismi e polirematiche da parte dei parlanti nativi. Per ora, però, si deve attendere la pubblicazione del nuovo vocabolario di base perché solo allora si scoprirà se alcune di queste questioni sono state risolte in qualche modo, mettendo in conto che potrebbe esserci anche qualche sorpresa rispetto ad alcune 'impressioni'.

Ritornando alla presenza delle polirematiche presenti nelle sezioni lessicali del secondo volume di *Affresco Italiano*, e a come queste influiscano sul computo relativo alle percentuali del VdB, nella tabella che segue si riportano quelle attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>):

---

<sup>306</sup> I casi riscontrati riguardano la parola *feta* [x 2] (attività dell'unità 3) che è marcata come ES ma al contempo TS (gastr.); la parola *on line*, che risulta come esotismo (attività dell'unità 9) variamente accompagnato dalla marca d'uso TS (tecn., inform., o edit.) ma in un caso anche dalla marca d'uso CO.

POLIREMATICHE SEZIONI LESSICALI - AFFRESCO ITALIANO A2		
UNITÀ	LISTE DI PAROLE	SEZIONI ESERCIZI
U1	-	1. <i>che cosa</i> [x 2] (loc. pronom., FO?)
U2	-	1. <i>certificato medico</i> (loc.s.m., CO); 2. <i>che cosa</i> ; 3. <i>sala operatoria</i> (loc.s.f., CO/TS med.).
U3	-	1. <i>marmo di Carrara</i> (loc.s.m., CO/TS petr.); 2. <i>crystallo di Boemia</i> (loc.s.m., CO); 3. <i>canne di bambù</i> (loc.s.f., CO).
U4	-	1. <i>città d'arte</i> (loc.s.f.inv., CO); 3. <i>parmigiano reggiano</i> (loc.s.m., CO).
U5	1. <i>collaboratrice domestica</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>camera da letto</i> (loc.s.f., CO).
U6	1. <i>cartone animato</i> (loc.s.m., CO/TS cinem.)	1. <i>cartoni animati</i> .
U7	-	1. <i>a base di</i> (loc.prep., CO); 2. <i>in più</i> (loc.avv., CO).
U8	-	-
U9	1. <i>fuochi d'artificio</i> (loc.s.m., CO); 2. <i>stella filante</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>stelle filanti</i> ; 2. <i>venerdì santo</i> (loc.s.m., CO); 3. <i>carro allegorico</i> (loc.s.m., CO); 4. <i>in anticipo</i> (loc.avv., CO); 5. <i>di solito</i> (loc.avv., CO).
U10	-	1. <i>in polvere</i> (loc.agg.inv., CO); 2. <i>a righe</i> (loc.agg.inv., CO).
U11	1. <i>biancheria intima</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>tuta da ginnastica</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>costume da bagno</i> [x 2] (loc.s.m., CO); 2. <i>di solito</i> ; 3. <i>giacca a vento</i> (loc.s.f., CO); 4. <i>camicia da notte</i> (loc.s.f., CO); 5. <i>in tinta unita</i> (loc.agg.inv., CO); 6. <i>a coste</i> (loc.agg.inv., CO).
U12	1. <i>agenzia di viaggi</i> (loc.s.f., CO).	1. <i>cintura di sicurezza</i> (loc.s.f., CO); 2. <i>torre di controllo</i> (loc.s.f., CO/TS aer.); 3. <i>deposito bagagli</i> (loc.s.m., CO); 4. <i>sala d'aspetto</i> (loc.s.f., CO).
TOT.	7 (1 CO/TS; 6 CO) <sup>307</sup>	28 (4 CO/TS; 23 CO; 1 FO?)

Tabella 11. Polirematiche presenti nelle sezioni lessicali di *Affresco Italiano A2*.

Si notano immediatamente alcune differenze rispetto a quanto riscontrato nel primo volume. In questo caso, infatti, sono presenti anche delle polirematiche di marca d'uso CO/TS. Inoltre, dal punto di vista quantitativo, le liste contengono meno della metà delle polirematiche presenti nel primo volume, il che significa che in questo caso

<sup>307</sup> All'interno delle liste sono presenti anche le locuzioni *stazione sciistica* e *tuta da sci*, che però non sono attestate come polirematiche nel GRADIT (2007<sup>2</sup>). Entrambe però sembrano assimilabili ad altre che invece si trovano nell'opera, come *stazione marittima* o *comprensorio sciistico* per la prima, o *tuta da ginnastica* e *scarpone da sci* per la seconda. Nel dubbio, e dal momento che considerare come polirematiche delle locuzioni non attestate pone sempre il problema della marca d'uso, le si sono considerate come collocazioni. *Stazione sciistica* è infatti presente nel DCI (categoria ~ AGG. alla voce *stazione* e NOME ~ alla voce *sciistico*). Per quanto riguarda *tuta da sci*, nel DCI (anche se sono presenti altre collocazioni come *calzoni da sci*, *completo da sci*, *giacca da sci*, *giubbotto da sci*, ecc.) è presente come collocazione solo la parte *da sci* (categoria PREP. ~ alla voce *sci*). Entrambe sono invece assenti nel DDC.

la percentuale di unità lessicali appartenenti al VdB non è stata particolarmente intaccata dalla loro presenza. Diverso è il caso delle parti applicative delle sezioni, contenenti le attività lessicali vere e proprie, dove si trovano ben 28 polirematiche.<sup>308</sup> Oltre alla polirematica *che cosa*, presente anche nel primo volume, qui se ne trovano diverse dal significato funzionale, ma numericamente prevalgono comunque quelle più propriamente ‘lessicali’. Si noterà che, nonostante nelle liste di parole vi siano solo 7 polirematiche, nelle attività se ne riprendono solo due (*cartoni animati e stelle filanti*). Dal punto di vista dell’importanza della ripetizione quindi, se già non ci era sembrata idilliaca la situazione nel primo volume, qui viene proprio da chiedersi quale sia il senso di presentare le polirematiche in una lista se poi non vengono riprese nella parte più applicativa della sezione.<sup>309</sup>

Le attività presenti nelle 12 sezioni lessicali, come si è detto, sono 38 distribuite nel modo seguente: 8 ‘abbinamenti’ (di diversa tipologia: 3 parola-immagine; 1 parola-sinonimo; 4 parola-parola in relazione di significato), 6 ‘raggruppamenti’, 5 ‘associazioni’, 5 ‘cruiverba facilitati’ (si è computata anche una variante), 4 ‘caccia all’intruso’ (si è considerata anche una variante), 3 esercizi a ‘scelta multipla’, 3 ‘cloze lessicali’, 2 esercizi basati su delle domande e 2 ‘riempimenti di spazi vuoti’.

Più in generale, nel testo sono presenti in totale 366 attività<sup>310</sup> e ciò significa che le attività delle sezioni lessicali rappresentano poco più del 10%,<sup>311</sup> percentuale leggermente superiore a quella riscontrata nel volume dedicato agli apprendenti A1. Anche in questo caso si è dunque andati a verificare se nel manuale, al di fuori delle

---

<sup>308</sup> Quindi 12 in più rispetto a quelle presenti nel primo volume, anche se il numero di occorrenze totali è lo stesso.

<sup>309</sup> Come si è detto per il primo volume, è sempre possibile che le polirematiche della lista o dell’intera sezione lessicale siano affrontate anche all’interno delle altre sezioni. Ciò che però lascia perplessi è la quantità davvero minima di ripetizione delle polirematiche della lista nelle attività lessicali che dovrebbero servire a rinforzare le conoscenze degli studenti.

<sup>310</sup> O 550 se si conteggiano separatamente anche le parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere.

<sup>311</sup> La percentuale scende al 6,9% se si considerano come attività anche le parti contrassegnate dalle lettere. Nelle altre sezioni, invece, il quadro è il seguente: le attività di ‘Cominciamo’ rappresentano il 15,5% circa (o il 14%); quelle presenti in ‘Osserviamo bene’ costituiscono quasi il 28% del totale (o il 34% circa); le attività della sezione ‘Facciamo pratica’ rappresentano il 18,5% circa (o quasi il 20%); le attività di ‘Scrittura e pronuncia’ costituiscono il 12,5% circa (o poco più dell’8%); nelle sezioni intitolate ‘Verifica’ si ha il 6,5% circa di attività (che rimane invariato anche se si considerano come attività anche quelle contrassegnate dalle lettere); infine, in ‘Viaggiamo in Italia’ si ha l’8,5% di attività (o poco più del 10%).

sezioni specificatamente lessicali, sono presenti attività incentrate sul lessico o nelle quali comunque è forte l'intento di far praticare anche questo aspetto della lingua.

Rientra in questa categoria, per esempio, l'esercizio 1 della sezione 'Cominciamo' dell'unità 2,<sup>312</sup> in cui si chiede agli studenti di abbinare i nomi di 21 professioni (contrassegnate da delle lettere) a 21 piccole immagini (contrassegnate dai numeri) che le rappresentano.

Nella stessa sezione e nella stessa unità, è presente anche la seguente attività:

4. Leggiamo e scegliamo la risposta giusta.<sup>313</sup>

1. Il tuo orologio non funziona... hai bisogno di:
  - a) un orologiaio.
  - b) un parrucchiere.
  - c) un falegname.
2. Vuoi sposare in chiesa la tua fidanzata / il tuo fidanzato... hai bisogno di:
  - a) un ciclista.
  - b) un prete.
  - c) uno psichiatra.
3. Vuoi cambiare il taglio dei tuoi capelli... hai bisogno di:
  - a) un veterinario.
  - b) un parrucchiere.
  - c) un giardiniere.

[...]

Come si vede, anche in questo esercizio si mettono in gioco le competenze lessicali degli apprendenti.

Nella stessa sezione ma nell'unità successiva si chiede agli studenti di abbinare le parole di una colonna (1. *mozzarella*; 2. *borsa*; 3. *torta*; 4. *vaso*; 5. *brocca*; 6. *anello*; 7. *statua*; 8. *tavolo*; 9. *bicchiere*; 10. *vassoio*) con le parole di un'altra colonna (a. *d'oro*; b. *di marmo*; c. *di cristallo*; d. *di vetro*; e. *al cioccolato*; f. *di porcellana*; g. *di ceramica*; h. *di bufala*; i. *di legno*; l. *di pelle*).<sup>314</sup> Come esempio di abbinamento si dà 'mozzarella di bufala' e l'intento è chiaro: si vuole far lavorare gli studenti sull'uso collocazionale delle parole.

Anche in questo volume la lista di esercizi come quelli elencati sopra è piuttosto lunga. Pur non trovandosi nelle sezioni specificatamente lessicali, si è infatti rilevato che sono almeno 119 le attività che mirano, solo o in parte, a far lavorare gli studenti sul

---

<sup>312</sup> *Affresco Italiano A2*, unità 2, sezione 'Cominciamo', es. 1, p. 24.

<sup>313</sup> *Affresco Italiano A2*, unità 2, sezione 'Cominciamo', es. 4, p. 26.

<sup>314</sup> *Affresco Italiano A2*, unità 3, sezione 'Cominciamo', es. 5, p. 48.

lessico e, considerando anche queste, la percentuale del 10% indicata precedentemente sale al 28,5% circa.<sup>315</sup>

Rispetto ai contenuti del primo volume, si hanno diversi argomenti in comune ma chiaramente ci sono anche molte differenze. Di seguito si riportano alcuni degli argomenti contenuti nel ‘Sillabo A2’ (2007c: IV-VII):

- a) **contenuti linguistici e comunicativi**, attraverso i quali si vogliono mettere gli studenti in condizioni di saper salutare, presentarsi, chiedere e dire il nome, dare informazioni personali, esprimere gusti e preferenze, accettare e rifiutare un invito, saper descrivere azioni quotidiane o le attività del tempo libero, le professioni, l’aspetto e la qualità di alcuni prodotti tipici italiani o le feste religiose tradizionali italiane, le proprie abitudini alimentari, gli ambienti, la casa, i vestiti, o ancora saper descrivere azioni passate, azioni abituali nel passato, e azioni future, come anche saper parlare del lavoro, delle proprie abitudini, del clima e delle direzioni geografiche, del mondo dello spettacolo, e ancora di conoscere le relazioni familiari, o le abitudini relative al cibo, oppure saper fare paragoni, acquisti, progetti e previsioni, ecc.;
- b) **contenuti morfosintattici**, che riguardano argomenti come gli articoli determinativi e indeterminativi, il presente indicativo dei verbi *essere* e *avere* e dei verbi regolari e alcuni irregolari delle tre coniugazioni, i verbi riflessivi e i verbi riflessivi reciproci, il passato prossimo con l’ausiliare *avere* ed *essere*, i verbi servili, *ci* e il verbo *volere*, il verbo *piacere*, i verbi con pronomi indiretti, i verbi con particolare uso di *ci*, il presente continuo, l’imperfetto indicativo di *avere* ed *essere* e dei verbi regolari e irregolari, i verbi impersonali, l’imperativo, il futuro semplice indicativo dei verbi *avere* ed *essere* e dei verbi regolari e irregolari, il singolare e il plurale dei nomi, gli aggettivi qualificativi, gli articoli determinativi, il maschile e il femminile dei nomi, il singolare e il plurale dei nomi, i nomi invariabili, le preposizioni semplici e articolate, gli aggettivi possessivi, gli aggettivi e i pronomi dimostrativi, gli aggettivi e i pronomi indefiniti, i pronomi diretti e indiretti, l’avverbio di luogo *ci*, le forme di cortesia *scusa*, *scusi* e *per favore*, *per piacere*, *per cortesia*, il comparativo di maggioranza, di minoranza e di uguaglianza, i comparativi irregolari, il superlativo e il superlativo assoluto, ecc.;
- c) **contenuti lessicali**, che riguardano parole legate a vari ambiti come il cibo, la geografia, l’arte, la storia, le professioni, gli oggetti della vita quotidiana, gli oggetti di artigianato, il clima, le attività praticate in vacanza, le direzioni geografiche, il territorio, parole legate alla geografia politica, la città, la casa, l’arredamento, le attività domestiche, il tempo libero, i divertimenti, le varie forme di spettacolo, i pesi e le misure, le ricette, parole legate all’ambito storico e alle professioni di personaggi

---

<sup>315</sup> Anche in questo caso, come per il primo volume, la percentuale è stata calcolata tenendo come punto di riferimento le 550 attività totali contrassegnate dai numeri e dai numeri e le lettere dell’alfabeto (e non le 366 contrassegnate solo da numeri) poiché talvolta poteva essere considerata come ‘lessicale’ non l’intera attività ma solo una sua parte.

famosi, le feste tradizionali e religiose, i vestiti, gli accessori, i tessuti, le attività tipiche delle vacanze o legate ai viaggi, i mezzi di trasporto, ecc.;

- d) **contenuti fonologici e grafemici**, relativi agli accenti nelle parole tronche, piane, sdrucciole, alle vocali e ai dittonghi, alle semiconsonanti, alle differenze tra parole che contengono la *g* velare /g/ o la *g* palatale /dʒ/, oppure la labiovelare sorda /kw/ e sonora /gw/, la nasale palatale /ɲ/ e la laterale palatale /ʎ/, la *c* palatale /tʃ/ o la *c* velare, oppure la sibilante palatale /ʃ/, la laterale /l/ e la vibrante /r/, la nasale labiale /m/, la nasale dentale /n/ e la nasale palatale /ɲ/, i gruppi consonantici *mb* /mb/ e *mp* /mp/, consonanti scempie e intense, coppie di parole che differiscono per un solo fonema (coppie minime), gli accenti delle forme verbali al presente e all'imperfetto indicativo, scrittura dei costituenti delle frasi, l'uso dell'apostrofo e del punto esclamativo, le forme degli imperativi irregolari con i pronomi atoni, scrittura di alcune forme verbali irregolari al futuro semplice, ecc.;
- e) **contenuti socioculturali**, che riguardano alcuni aspetti della cultura italiana come i personaggi italiani famosi nel passato e nel presente, il cibo, i luoghi geografici caratteristici, il lavoro, le professioni più richieste, i prodotti italiani, i teatri storici italiani, il Capodanno degli italiani, i prodotti italiani più pubblicizzati, gli acquisti degli italiani in fatto di moda, le vacanze degli italiani e tantissime immagini di opere d'arte scelte sulla base del tema trattato in ciascuna unità.

Si nota facilmente che soprattutto nelle prime unità vengono ripresi quasi tutti gli argomenti trattati nel primo volume, probabilmente perché gli apprendenti a cui è rivolto, per quanto “falsi principianti”, sono anch'essi utenti basici. Successivamente invece si vede l'introduzione di nuovi contenuti.

Rispetto a quanto rilevato nell'operato delle insegnanti dei gruppi di livello A1, durante la prima delle lezioni osservate del livello A2, l'insegnante fa svolgere in classe le attività lessicali presenti nel libro di testo.<sup>316</sup> Di seguito si riporta lo svolgimento di due attività presenti nella sezione lessicale dell'unità 2:<sup>317</sup>

P: Ieri abbiamo parlato delle professioni + d'accordo?

S1: (xxx) Sì

P: Professioni + medico, il professore, l'orafo, e altri + adesso impariamo anche altre parole che si legano a queste professioni + va bene? Quindi (xxx), quello che noi diciamo anche lessico + d'accordo? Quello che noi chiamiamo anche lessico, le parole nuove

S1: (xxx)

P: Per esempio + se io dico professore voi a cosa/posso cancellare questo? (xxx)

+++ Io sono un professore? Sono una professoressa +

S1: [essa]

---

<sup>316</sup> *Affresco Italiano A2*, unità 2, sezione 'Lessico', es. 18-19, p. 38.

<sup>317</sup> La trascrizione risale alla seconda parte della lezione tenutasi il 20/09/2012.

P: Va bene ma anche professore + che cosa ti viene in mente se io ti dico professore o professoressa? Comincio io con una parola + a me/io penso libro + giusto? Perché il professore usa i libri ++ poi?

SS: (xxx)

P: Biblioteca mi avete detto?

S2: Scuola

P: Scuola +++ biblioteca, eeh, abbiamo detto scuola? ++ E così via, d'accordo?+ Adesso se noi abbiamo

S2: Cosa è (xxx)?

P: Cosa è?

S2: Ricerca

P: Ricerca ++ eeh io, vuoi provare a dirglielo tu o che lo dica io + allora prova tu dai che lo hai detto tu

S3: Professore dove io devo fare ricerca per eeh (xxx) scrivere il nuovo libro o per (xxx)

P: Sì, adesso benissimo + io sono un professore, devo spiegare, spiegare a voi un argomento, non lo conosco bene, faccio (xxx) prendo molti libri, leggo, ah, sì chiarissimo, faccio una ricerca + a te assegno, do un argomento da studiare, da conoscere, tu non lo trovi nel libro tuo, nel manuale, consulti, prendi altri libri, vai in biblioteca, li sfogli, li leggi, fai una ricerca + oppure vai in internet e cerchi quell'argomento + fai una ricerca + va bene? Va bene, S2? D'accordo + Adesso lo diamo da fare l'esercizio che abbiamo a pagina diciotto, a pagina trentotto, cosa abbiamo a pagina trentotto, vediamo? Ci sono/trovata pagina 38? + Trovata pagina 38? + Ci sono tre professioni + veterinario, il pediatra, il gioielliere + quale professione conoscete?

SS: (xxx)

P: Tutte, bene

S3: Gioielliere

P: Cos'è il gioielliere? + Il gioielliere vende gioielli + gioielli + gioielliere vende gioielli + quindi venderà anelli, collane, orologi preziosi e così via, bracciali + Cosa fa il pediatra? Pediatra è/cosa è il pediatra?

S1: Medico

P: Un medico giusto + eeh

S3: Per bambini

P: Brava, per i bambini, quindi per esempio S3 se ha il mal di testa non va dal pediatra + lei non va, perché è adulta, i bambini vanno dal pediatra d'accordo? + E il veterinario cosa è?

SS: Medico

P: Medico brave

SS: Per gli animali [animali]

P: Animali, quindi se il mio cane si è rotto una zampa lo porto dal pediatra?

SS: No

P: No lo porto dal veterinario + se il mio gatto + gatto, capite?

S4: Sì

P: Perde il pelo, io lo porto dal veterinario d'accordo? Va bene? Quindi noi ora, impariamo le parole nuove legate alle tre professioni, pediatra, orafo, veterinario + facendo l'esercizio diciotto + va bene? D'accordo

SVOLGIMENTO ESERCIZIO

P: Possiamo, avete finito? +++ Vediamo la correzione +++ c'è ancora..?

SS: (xxx)

S: Piano piano la tartaruga +++ Va bene, iniziamo la correzione rapidamente,

allora chi/chi vuole cominciare? Dal veterinario, il veterinario + cosa eeh (xxx)  
 cosa c'è dentro il cerchio di veterinario? Forte  
 S5: Cane  
 P: Cane giusto  
 S5: Zampa  
 P: Zampa, sapete dirmi cosa è zampa? No?  
 S1: Non è la mano del cane?  
 P: Perfetto, la mano del cane rende benissimo + va bene, certo, poi  
 S6: Cavallo  
 P: Cavallo sì + cavallo cos'è?  
 S6: Un animale (xxx)  
 P: Un animale + va bene + d'accordo va bene cavallo, sì, ancora  
 S6: Tartaruga  
 P: Sì, conoscete le tartarughe? Sì? Va bene per tutti tartaruga? Prego  
 S6: È una parola e due elle sono come un  
 P: Due elle tartaruga?  
 S1: (xxx) cavallo  
 P: Tartaruga elle  
 S6: No, no, cavallo  
 P: Ah, cavallo due elle + cavallo sempre due elle + sì  
 S1: (xxx) no esiste  
 P: Cavallo non esiste cavallo non esiste cavallo sempre due elle sì giusto, ancora +  
 finito con veterinario sì + chi ci va pediatra? + Coraggio, chi ci va pediatra?  
 SS: Oh  
 P: Quanti volontari troppi + S7 grazie  
 S7: (xxx)  
 P: Sì  
 S7: Influenza  
 P: Benissimo  
 S7: Termometro  
 P: Sì  
 S7: Neonato  
 P: Benissimo  
 S7: Camice  
 P: Càmice, càmice l'accento è sulla prima a + càmice è il vestito bianco che si  
 mette il medico, càmice  
 S7: Influenza?  
 P: Influenza + tosse, raffreddore, influenza + poi (xxx) va bene (xxx)

In quest'ultima parte della trascrizione si nota che, sia da parte dell'insegnante sia da parte degli apprendenti, di solito l'attenzione per le parole è rivolta alla loro forma, anche ortografica (*cavallo* e *camice*), e/o al loro significato (*camice*). In questo non c'è niente di male, e si è anche consapevoli che da qualche parte bisognerà pur partire, però si ha l'impressione che molto spesso nell'affrontare il lessico ci si limiti solo a questi due aspetti, senza molta considerazione di tutto ciò che costituisce una reale competenza lessicale.

In seguito, l'attività che si stava svolgendo viene messa da parte per un attimo perché un apprendente si informa a proposito di una manifestazione a cui gli studenti erano stati invitati a partecipare. La lezione infatti prosegue nel modo seguente:

S1: (xxx) 'Cortes Apertas', che cosa è?

P: Sì, ho capito tutto anche se lo hai detto a una velocità incredibile, eeh, a Dorgali paese dove siete invitati ad andare per questa escursione, aprono/aprire i cortili delle case, casa

SS: (xxx)

P: Cortile + questo intorno alla casa è il cortile, va bene? Quindi cortes-cortile 'Cortes apertas' è in sardo, corti aperte, cortili aperti, vuol dire che potete visitare case interessanti del paese di Dorgali (xxx) forse oggi, forse Dorgali è conosciuta come + e come cittadina, paese per i tappeti, tessitura tappeti fatti a mano + per lavor/per gioiellieri lavorazione di oro in filigrana + lavorazione anche di corallo, corallo?

S1: Mh, mh

P: E per i dolci, biscotti, ciambelle, altri dolci tipici, amaretti e così via + vuoi aggiungere qualche cosa per Dorgali?

D:<sup>318</sup> Io?

P: Non conosci Dorgali?

D: No, no, non ci sono mai stata però 'Cortes apertas' è una manifestazione che si tiene in questo periodo, non solo a Dorgali ma anche in altri paesini del nuorese più o meno..

P: Sì

D: ...della provincia di Nuoro. Però a Dorgali c'è tanto da vedere anche, oltre questa manifestazione Dorgali è proprio un bel posto da andare a vedere

P: Da visitare

D: Da visitare

P: Sì, giusto sì, Dorgali è anche famosa per le grotte però non vi porteranno a vedere le grotte per il maltempo

S2: Che cosa è?

P: Le grotte, mare, buchi nella montagna che scende sul mare, grotta, grotte, sono famose quelle del Bue Marino [...]

Offrendo una serie di informazioni sulla manifestazione e sulla località di cui le è stato chiesto, l'insegnante sembra adeguarsi all'interlingua degli studenti poiché omette qualche parola funzionale. Come osserva Bettoni

[q]uando la lingua indirizzata agli apprendenti dai parlanti nativi viene in qualche modo modificata con l'intenzione di renderla più intelligibile, viene chiamata *foreigner talk*. [...] Le modifiche formali del *foreigner talk* possono (i) interessare tutti i livelli di analisi; (ii) risultare da strategie diverse; e (iii) variare moltissimo. [...] oltre alle modifiche rispettose delle regole grammaticali, si possono verificare anche quelle più drammatiche che producono un *foreigner talk sgrammaticato* (2001: 34-36).

---

<sup>318</sup> Si ricorda che in questo lavoro D sta ad indicare la scrivente.

Quando le modifiche riguardano il modo di parlare degli insegnanti in classe, si parla di *teacher talk*. Quest'ultimo, pur avendo molti punti in comune con il *foreigner talk*

ha due caratteristiche principali che lo differenziano: (i) non è mai sgrammaticato; e (ii) data l'esperienza degli insegnanti a trattare con gli apprendenti, risulta meno grossolanamente calibrato sui bisogni degli allievi di quanto non lo sia il *foreigner talk* da parte dei parlanti nativi (2001: 39).

Nella trascrizione riportata sopra, l'insegnante del livello A2 evidentemente cerca di semplificare la propria lingua allo scopo di agevolare la comprensione da parte degli studenti, tuttavia, nell'omettere alcune parole funzione, viene meno ciò che dovrebbe distinguere il suo parlato dal *foreigner talk*, e cioè la correttezza grammaticale.

La lezione prosegue e l'insegnante riprende l'attività lessicale lasciata in sospenso:

P: Possiamo andare avanti? Quindi con pediatra forse abbiamo finito + e ci fai il gioielliere

S1: Giuo-gioielliere

P: Sì

S1: Anello

P: Anello sì

S1: Oro

P: Oro

S1: Negozio

P: Sì, giusto

S1: Braziale

P: Come diciamo bra? Come si dice?

S2: Bracciale

P: Bracciale, bracciale + sì detto così sembra una rana (xxx) sentire il termine del bracciale d'accordo? Ancora

S1: (xxx)

P: Collana mi pare che ci fosse, giusto? + Sì, abbiamo finito? + Eeh, possiamo anche, cercare di capire, questo lo facciamo oralmente non lo scriviamo, se volete ve lo scrivete così e cosa vende il/se avete ecco, S3 se tu hai fame e vuoi un panino con prosciutto o con salame, dove vai? Cerca le parole dell'esercizio 19 + quand/ dove vai?

S3: Salumiere

P: Dal salumiere, va bene, invece S4 non vuole un panino perché è troppo pesante, lei preferisce avere fragole, banane, e anche della verdura, lattuga, carota dove va S4 a comprare queste cose? Lo troviamo qui

S4: Fruttivendolo

P: Fruttivendolo + e invece S5 vuole una bella bistecca + vuole comprare della carne perché lui prepara una bistecca ai ferri + S5, dove vai? + Dove vai? Scegli uno di questi nomi

S5: (xxx)

P: Va dal macellaio, va dal macellaio + e quindi invece S6 se tu vuoi comprare dei calamari, vuoi un'orata, vuoi una pigola, dove vai?

S6: Pescivendolo

P: Dal pescivendolo, d'accordo, va bene, eeh quanto abbiamo ancora? Mh, va bene con il lessico lasciamo qui per oggi [...] <sup>319</sup>

Se si osserva lo svolgimento delle attività lessicali, dall'inizio della trascrizione fino alla fine, si vede come in un primo momento l'insegnante cerchi di introdurre l'attività che sta per proporre ai suoi studenti, in cui si richiede di leggere le parole date in testa all'esercizio e di inserirle negli ambiti appropriati, utilizzando la propria professione come spunto. Tuttavia, dopo questo inizio in cui sembra che voglia ampliare l'attività, l'insegnante segue più o meno passo passo ciò che trova nel libro. Queste attività però avrebbero potuto costituire un punto di partenza, un'occasione per ampliare ulteriormente il lessico e in questo senso nello svolgimento forse manca un po' di quella creatività necessaria a rendere gli esercizi di questo tipo più motivanti. Si poteva infatti chiedere agli studenti di aggiungere delle parole non presenti nel libro ai tre campi semantici di *veterinario*, *pediatra* e *gioielliere*, oppure, dividendo gli apprendenti in piccoli gruppi si poteva chiedere loro di inventare delle piccole storie riguardanti appunto queste figure o quelle del secondo esercizio (*salumiere*, *fruttivendolo*, *pescivendolo*, ecc.). L'impressione è che per alcuni insegnanti ciò che è solo uno strumento, il libro di testo, a volte diventi una sorta di zavorra che non permette di muoversi al di fuori del suo contenuto.

Successivamente, l'insegnante prosegue con le attività presenti nella sezione 'Scrittura e pronuncia' <sup>320</sup> dove il suo intervento è invece più attivo.

R: <sup>321</sup> Scrittura e pronuncia. Pagina 39. Attività 22 + 1. Gennaio + 2. Albergo + 3. Righe + 4. Generoso + 5. Organo + 6. Gentile + 7. Giovane + 8. Colleghe + 9. Maghi + 10. Giorno + 11. Omaggio + 12. Lunghe

BRUSIO

P: Dedichiamo un secondo ascolto e poi correggiamo, va bene?

SS: Va bene

R: Scrittura e pronuncia. Pagina 39. Attività 22 + 1. Gennaio + 2. Albergo + 3. Righe + 4. Generoso + 5. Organo + 6. Gentile + 7. Giovane + 8. Colleghe + 9. Maghi + 10. Giorno + 11. Omaggio + 12. Lunghe. Pagina 39. Attività...

P: Ci fermiamo qua + e vediamo cosa avete scritto + qualcuno di voi + S1 (xxx) andare (xxx) allora ferma un secondo io ripeto + Gennaio + quindi con quante enne? Con due, se lo scrivo con una è genaio, invece noi diciamo genaio + genaio + Che cos'è genaio?

<sup>319</sup> Le attività descritte occupano circa 20 minuti della lezione.

<sup>320</sup> *Affresco Italiano A2*, unità 2, sezione 'Scrittura e pronuncia', es. 22-24, p. 39.

<sup>321</sup> Ricordiamo anche che R si riferisce alle registrazioni presenti nei CD audio che accompagnano i materiali didattici.

S1: Un mese

P: Un mese, primo mese dell'anno, gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio, e così via, d'accordo? Gennaio è il primo mese dell'anno, gennaio, d'accordo? La seconda +

S2: (xxx)

P: Giusto! Albergo, sì + Tre + S3 puoi venire per cortesia, no?+ Chi viene?

S4: Righe

P: Righe, sì. Chi/sì, sei stata tu S4? Lo puoi scrivere?

S4: (xxx)<sup>322</sup>

P: Lo dico io/lo spiego io + braviss/no e scrivi 'righe' con la acca se noi lo scriviamo senza la acca in mezzo è rige, invece è righe + grazie gentilissima scrivi acca quella è kappa + ok? Cosa sono le righe? Queste sono delle righe, queste + sono delle + righe + una riga, due righe, tre righe, quattro righe, ci siete? Righe. S5 è chiaro? Va bene? Chi viene adesso? Chi vuol venire? Chi viene? (xxx) Allora vuoi venire tu? L'altra parola è + generoso + perfetto benissimo (xxx) avete scritto tutti così? + Organo, il cuore è un organo del nostro corpo + va bene? I polmoni sono degli organi del nostro corpo, il fegato è un organo del nostro corpo + l'altro (xxx) lasciamo perdere va bene + (xxx) successivo è, dai + gentile + sì, gentile + (xxx) gentile + vediamo giusto (xxx) sì + l'altro

S6: Giovane

P: Giovane, ci siamo giusto? Va bene per tutti? E l'ultima?

S6: Colleghe

P: Colleghe + va bene + No, questa non è che + intanto quante elle ci sono qua? (xxx) giusto + coleghe, invece è 'colleghe', va bene? (xxx) Io sono un'insegnante + lei è un'insegnante + siamo due colleghe, siamo colleghe facciamo lo stesso lavoro + d'accordo? Quello è le colleghe + anche voi siete colleghi e colleghe perché fate tutti gli studenti, va bene? D'accordo? Eeh, ancora... + C'è caldo? ++ Scriviamo qua la parola successiva + maghi + no, per cortesia più su perché dopo devo + ma + perfetto benissimo maghi, mago, mago fa le magie, un mago fa sparire le cose + un mago fa arrivare delle cose inaspettatamente + io ho un cappello, tolgo fuori cappello, c'è un coniglio sono un mago + faccio delle cose, delle magie + Maghi, va bene? Poi + un'altra parola è?

SS: Giorno

P: Giorno, sì, quella è una gi, giusto? Perfetto! È giorno, capite 'giorno'? Giorno/ notte, notte/buio, giorno/luce + Di giorno noi veniamo qui, di notte andiamo a divertirci, d'accordo? + Andiamo, ancora un'altra + sì, ne abbiamo ancora due + omaggio e lunghe + chi viene? Omaggio e lunghe, le ultime due parole

S7: (xxx)

P: No, non hai scritto? Eeh, chi viene? Nell'intervallo

S8: (xxx)

P: + Brav/no, due gi, omaggio perfetto, e sotto lunghe ++ perfetto. È tutto chiaro?

S8: No

P: No

S8: Che significa omaggio?

P: Ah.. i miei omaggi + ti porto un omaggio, allora ti porto un omaggio, ti porto un piccolo regalo, oppure i miei omaggi, va bene? È chiaro, ok? Lunghe, sì? Lunghe capite? Lungo, corto + adesso attenzione ad una cosa + state molto attenti

S8: E che significa (xxx)

P: Cosa significa?

---

<sup>322</sup> La studentessa va alla lavagna.

S8: (xxx) sopra le colleghe

P: Giovane è scritto un po' così

S8: Va bene

P: Va bene, sì? + Attenzione adesso + io scrivo + questo plurale, sostantivo plurale, plurale + più persone, il singolare è ++ di questo + aspettate vi faccio vedere alcune cose + il singolare di questo, il plurale di questo, di albergo, è alberghi + di righe il singolare è riga + il singolare di colleghe è collega, il singolare di lungo/di lunghe è lunga, è un aggettivo questo, comunque ++ attenzione: cosa notate?

S8: (xxx)

P: Eh?

S8: (xxx)

P: Suona diverso + allora se io dico giorno al singolare, il plurale è giorni non aggiungo nessuna acca + quando ci sono delle parole che al singolare finiscono in *-go* + aspettate guardate eeh in *-go* oppure + *-go*, *-ga* è lo stesso eh + che al singolare + le parole che al singolare finiscono terminano in *-co* e in *-go* hanno il plurale in *-ghe* e in *-che* + faccio/ vi do una parola composta (xxx) comunque se avessi un'altra parola che finisce in *-co* + eh, ne troviamo qualcuna, in *-co*, in *-go* al singolare, al plurale hanno (xxx) intanto (xxx)

S9: Luogo

P: Eh?

S9: Luogo

P: Luogo-luoghi, sì è in *-go*, benissimo luogo-luoghi eeh te ne viene in mente qualcuna?

D: Con *-co*?

P: Con *-co*

D: Ricco

P: Ah?

D: Ricco

P: Chicco, sì

D: Ricco, anche chicco in effetti, no

P: Ah, ricco + ricco-ricchi, giusto, sì

S10: Fuoco

P: Fuochi-fuoco-fuochi + certo + fuoco, fuoco-fuochi + va bene? Quindi avete imparato una regola in più + e il plurale + il plurale, mi capite tutti? Più cose, più persone, plurale-singolare, che finiscono in *-co* o in *-go* + normalmente hanno il plurale in *-chi* e in *-ghi* se sono maschili, *-che* e *-ghe* se sono femminili va bene? ++ Va bene adesso facciamo un altro pezzetto + e l'altro pezzetto è ancora di ascolto + pezzetto di ascolto, riguarda l'esercizio 23 + quindi dobbiamo distinguere il suono *-cu* dal suono *-gu* + per esempio quaderno e guardare si assomigliano ma non sono certo la stessa cosa + quindi attenzione per la seconda attività di ascolto + eravamo all'undici vero?

R: Scrittura e pronuncia. Pagina 39. Attività 22. Pagina 39. Attività 23.

Non si riporta l'intera trascrizione di queste attività perché è molto lunga e perché lo svolgimento avviene più o meno nello stesso modo. È chiaro che le attività di ascolto del libro servono soprattutto a far esercitare gli studenti sulla forma di alcune parole. Dal canto suo, l'insegnante offre il suo contributo fornendo informazioni sul significato delle parole in oggetto, sia autonomamente sia dietro richiesta degli studenti. A

quest'attività, inoltre, aggancia un discorso più incentrato sulla grammatica, relativo al plurale delle parole terminanti in *-co* e in *-go*. Da un punto di vista lessicale è però interessante il fatto che l'insegnante richieda agli studenti di scrivere alla lavagna le parole che hanno sentito. Ciò può forse apparire una pratica normale, ma in realtà per questioni di tempo o semplicemente perché ritenuto superfluo, non è affatto scontato. Keith Folse (2004: 9), per esempio, spiega che per un suo studio aveva osservato 50 ore di un corso intensivo di inglese accademico per stranieri. Tra le altre cose notò che "only a few teachers wrote new vocabulary on the board, and most teachers did very little with this vocabulary". Se è vero che nemmeno gli insegnanti spendono un po' di tempo per scrivere le parole alla lavagna, è sicuramente una buona cosa il fatto che pur richiedendo più tempo, si chieda agli studenti di farlo loro stessi perché in questo modo non solo hanno un *feedback* immediato sulla correttezza formale delle parole che hanno ascoltato e trascritto durante l'attività, ma in più li si rende partecipi, anche se forse questo non avviene sempre di buon grado da parte loro. Questo però probabilmente ha a che vedere più che altro con la paura di sbagliare e di esporsi davanti agli altri.

Rispetto al coinvolgimento degli studenti ci sembra interessante la seguente attività.<sup>323</sup>

P: [...] Allora cominciamo a pensare quali mestieri conoscete, scriveteli anche nel vostro/noi li diciamo voi li scrivete nel vostro quaderno, poi casomai li scriviamo anche alla lavagna, quali mestieri conoscete? + Ehm, di lavoro che fanno le persone, quindi scrivete nel vostro quaderno i mestieri +++ xxx Comincio con me: io faccio la professoressa (xxx) quindi scrivetevi voi anche professoressa d'accordo? Io faccio la professoressa + insegno agli (xxx) S1 che mestiere fai? ++ Anch'io  
 S1: Anch'io...  
 P: Anch'io  
 S1: ...insegno agli studenti  
 P: Insegni agli studenti, quindi sei una? Quale sei questo o questo?  
 S1: Professoressa  
 P: Quindi sei una professoressa cioè ++ (xxx)  
 S2: Ehm, io faccio l'ispettore di pesca  
 P: L'ispettore di pesca + questo non è ispettore di pesca, va bene, che/quindi cosa fai?  
 S2: Ehm, io controllo (xxx)  
 P: Livello, mhmh  
 S2: Ehm...  
 P: Se hanno pescato aragoste troppo piccole, via, butta in mare, ahah, non possono fare così

---

<sup>323</sup> La trascrizione che segue risale alla prima parte della lezione tenutasi il 26/09/2012.

S2: No

P: D'accordo, poi le vendono di nascosto... Va bene, lui fa l'ispettore di pesca, ehm, chi viene a d aggiustare il nostro bagno dove ci sono i tubi rotti, cosa fa? ++ bagno

SS: Idraulico

P: Idraulico, fa l'idraulico +++ d'accordo, fa l'idraulico. Conoscete donne che fanno questo mestiere?

SS: No

P: No, è quasi tutto un mestiere maschile l'idraulico. E quando andate da uno che vi cura gli occhi, abbiamo visto Gioacchino vero? Come si chiama?

SS: Oculista

P: Più forte

SS: Oculista

P: Oculista ++ questa è una parola che non cambia, l'oculista, oculista vale sia per il maschile che per il femminile. Il medico che si dice tira o estrae i denti?

S3: Tira

P: Estrae, estrae i denti, come si chiama? ++ Dentista ++ e quello che trovate al ristorante che vi porta i piatti come si chiama?

SS: Cameriere

P: Cameriere, quello lo conoscete bene... Io sono una donna che lavora fuori casa perché vado ad insegnare e ho bisogno di un di una persona che mi aiuti

S4: Casalinga

P: Nei... Io, ehm, aspetta, aspetta, scrivo anche (xxx) casalinga, ma casalinga casalinga devi far (xxx) casa, vero? Casalinga, casa (xxx) della casa, dove uno abita giusto? Casalinga è una donna che lavora fuori casa, è una professoressa? La casalinga fa la professoressa?

SS: No

P: O la professoressa fa la casalinga se volete? Fa la casalinga? No, perché va a lavorare fuori casa. Casalinga lavora in casa quindi lei lava, stira, ehm, spolvera ma se io ho bisogno di una che mi aiuta nei lavori di casa perché sono una professoressa e sto tutto il giorno fuori casa io ho bisogno di una collaboratrice + domestica ++ questo è chiaro? La differenza tra casalinga e collaboratrice domestica + oggi ++ facciamo (xxx) solo per ricordare la differenza non per altro. Ehm, oggi ehm ci sono [...] in Italia ci sono molte donne straniere, ehm, che aiutano, ehm, in casa quindi fanno o le collaboratrici domestiche o, mestiere nuovo che si chiama badante +++ la badante, badante, la badante. Le famiglie/nelle famiglie ci sono sempre più anziani, vecchi, bisogna aiutarli allora le badanti stanno in famiglia per guardare, aiutare i/le persone anziane, le persone vecchie quindi abbiamo/oggi abbiamo un po' ripassato visto anche due figure nuove che sono ormai sempre più diffuse sono quella della collaboratrice domestica e della badante a dire il vero la collaboratrice domestica c'era (xxx) però si chiamava diversamente, va bene? Quindi attenzione a questo io con i mestieri per adesso ho finito poi casomai si riprende ma per adesso ho finito [...]

L'attività è sicuramente lessicale e si aggancia al discorso già affrontato precedentemente sulle professioni. Sembra un po' fine a sé stessa ma in realtà l'insegnante l'ha proposta con lo scopo preciso di introdurre il mestiere di *collaboratrice domestica*, unità lessicale che servirà agli studenti solo in seguito, per

un'attività di ascolto. L'insegnante va un po' oltre e parla anche del mestiere della *badante*, ma avrebbe potuto aggiungere che spesso al posto di *collaboratrice domestica* si utilizza il più comune *domestica* o *colf*.<sup>324</sup> Ciò che è interessante però è che l'insegnante, anziché limitarsi a spiegare il significato dell'unità lessicale in questione nel momento in cui si presenta, coinvolge alcuni studenti facendosi dire le loro professioni e poi facendo delle domande cerca di ampliare le conoscenze lessicali degli apprendenti in questo ambito.

### 3.2.3 IL LIVELLO B1

Anche il gruppo di studenti che frequentava il corso di livello B1, quindi il livello intermedio inferiore, era solo uno. In questo caso, le lezioni osservate sono state le seguenti:

- 1) 21/09/2012: gruppo costituito da 19 studenti (8 M e 11 F);<sup>325</sup>
- 2) 25/09/2012: gruppo costituito da 17 studenti (8 M e 9 F).<sup>326</sup>

Non avendo a disposizione il programma didattico ufficiale, anche qui si procederà nell'analisi tenendo come punto di riferimento il contenuto del libro di testo adottato, cioè il terzo volume di *Affresco Italiano*.<sup>327</sup>

Nella presentazione del manuale, gli autori spiegano che questo volume è indirizzato a studenti

---

<sup>324</sup> Un altro aspetto interessante che si può osservare nella trascrizione riportata è che nel parlato dell'insegnante talvolta affiorano dei regionalismi (come in "tira" per il quale offre subito l'opzione "estrae i denti" e in "guardare" per il quale anche in questo caso propone subito anche l'opzione "aiutare le persone anziane").

<sup>325</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore e 25 minuti circa di registrazione (1<sup>a</sup> parte 1.19.58; 2<sup>a</sup> parte 1.04.14).

<sup>326</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore e 45 minuti circa di registrazione (1<sup>a</sup> parte 1.35.25; 2<sup>a</sup> parte 1.09.24).

<sup>327</sup> Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2008b], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 2 CD audio). Come il primo e il secondo volume di questo corso, attualmente anche il terzo è accompagnato dal quaderno per gli studenti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2012a], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori; e la guida per gli insegnanti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2008c], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.

già in possesso di un grado di competenza linguistica che gli consente di capire frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti fondamentali, di comunicare in attività non complesse che indichino scambi di informazioni elementari, di esprimere bisogni immediati (2008b: II).

L'obiettivo è invece di

far acquisire a tali apprendenti una relativa autonomia linguistica, in modo che alla fine del corso lo studente possa essere in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi in lingua standard su argomenti familiari, di cavarsela nella maggioranza delle situazioni in cui può venirsi a trovare mentre viaggia in luoghi dove si parla l'italiano, di produrre testi semplici e coerenti su temi che gli siano ben noti o siano di suo interesse, di descrivere esperienze, avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni, di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti (2008b: II).<sup>328</sup>

Come nei due volumi precedenti, la struttura resta invariata e le 12 unità che costituiscono il manuale sono organizzate nelle solite 8 sezioni delle quali si riporta la distribuzione nella tabella che segue:

---

<sup>328</sup> Anche per il volume dedicato al B1 si nota uno stretto collegamento con quanto si trova nei descrittori della scala globale del QCER in cui, per questo livello, si parla di un apprendente che “[è] in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti” (dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, trad. it. 2002: 32). Nella scala del repertorio linguistico generale per questo utente si legge che: “[d]ispone di un repertorio linguistico sufficiente per descrivere situazioni non prevedibili, spiegare con ragionevole precisione i punti salienti di un concetto o di un problema ed esprimere pensieri su argomenti astratti o di cultura, quali la musica e i film. Dispone di strumenti linguistici e di lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e parafrasi, su argomenti quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere e ad avere a volte anche qualche difficoltà di formulazione” (dal QCER, trad. it. 2002: 135). Nella scala sull'ampiezza del lessico si trovano quasi le stesse parole “[d]ispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità” (dal QCER, trad. it. 2002: 137). Nella scala sulla padronanza del lessico, invece, per l'apprendente B1 si trova quanto segue: “[m]ostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari” (dal QCER, trad. it. 2002: 138).

<i>Affresco Italiano B1</i>		
<b>Titolo sezione</b>	<b>N° Pagine</b>	<b>N° Attività</b>
<b>Cominciamo</b>	29	44 [o 55]
<b>Osserviamo bene</b>	73	76 [o 146]
<b>Facciamo pratica</b>	29	43 [o 60]
<b>Lessico</b>	35	44
<b>Scrittura e pronuncia</b>	12	37 [o 38]
<b>Grammatica</b>	31 ca	0
<b>Verifica</b>	13 ca	23 [o 35]
<b>Viaggiamo in Italia</b>	24	36 [o 56]
<b>N° totale delle pagine e delle attività</b>	246 <sup>329</sup>	303 [o 434]

Tabella 12. Distribuzione quantitativa delle sezioni e delle attività presenti in *Affresco Italiano B1*.

Per la sezione ‘Lessico’ vanno spese alcune parole in più perché in questo volume si ha qualche cambiamento.<sup>330</sup> Nella presentazione del manuale, infatti, gli autori scrivono che questa

presenta tre liste contenenti 60 parole ed espressioni relative a tre campi semantici connessi al tema dell’unità; le parole diventano poi oggetto di varie attività che mirano a stimolare l’approfondimento e l’ampliamento del lessico. Una pagina è dedicata ai proverbi e alle espressioni idiomatiche, illustrati attraverso disegni che inducono gli studenti a riflettere sul significato dei diversi modi di dire (2008b: II).

Si hanno quindi diversi importanti cambiamenti nelle sezioni lessicali di questo manuale.

Il primo è legato alla quantità delle parole ed espressioni presentate nelle liste, che da 30 passano a 60. Va specificato che, in questo volume, la pagina dedicata alla presentazione delle parole contiene tre liste accompagnate ognuna da un titolo e da un disegno che dovrebbero essere rappresentativi dei tre campi semantici a cui si riferiscono. Le parole contenute nelle liste, invece, non sono più corredate da disegni, probabilmente perché inserirli per 60 unità lessicali avrebbe richiesto molto spazio.<sup>331</sup>

Il secondo riguarda la qualità delle parole delle liste, nel senso che non si fa più riferimento al VdB. Ciò non stupisce perché questo volume è indirizzato a studenti “già

<sup>329</sup> Si ricorda che per il numero totale delle pagine si intende quello effettivamente ricoperto dalle 12 unità presenti nel manuale.

<sup>330</sup> In realtà, rispetto ai volumi precedenti, anche la sezione intitolata ‘Viaggiamo in Italia’ presenta qualche cambiamento nei contenuti. Nella guida per il docente per questo livello, infatti, gli autori spiegano che “la seconda pagina di questa sezione propone brevi biografie di personaggi italiani famosi in vari campi (cinema, spettacolo, letteratura, giornalismo, politica, ecc.). Gli studenti avranno così la possibilità di conoscere alcuni esponenti della cultura e della società italiana di ieri e di oggi” (2008c: 8).

<sup>331</sup> È anche possibile che questo cambiamento non sia dovuto solo alla quantità ma anche alla qualità delle unità lessicali presenti nelle liste. Si ritiene infatti che per molte delle parole ed espressioni ivi contenute non sarebbe stato molto semplice, e forse in alcuni casi neanche possibile, trovare un disegno adatto a rappresentarle.

in possesso di un grado di competenza linguistica che gli consente di capire frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti fondamentali” (2008b: II).<sup>332</sup>

Anche il terzo è legato alla qualità delle parole delle liste: si hanno infatti molte espressioni che in diversi casi coincidono con delle polirematiche e/o con delle collocazioni e/o anche con delle espressioni idiomatiche.<sup>333</sup>

L’ultimo, invece, è legato alle attività proposte, perché in questo volume una è sempre dedicata a proverbi ed espressioni idiomatiche.<sup>334</sup>

Le attività presenti nelle sezioni lessicali di questo manuale sono: 11 attività di spiegazione di proverbi ed espressioni; 5 associazioni (di cui 1 variante); 4 attività di caccia all’intruso; 4 attività basate su domande; 3 attività di spiegazione/definizione di parole ed espressioni; 3 abbinamenti di diversa tipologia (2 parola-antonimo; 1 parola-immagine); 2 test a scelta multipla; 2 riempimenti di spazi vuoti; 2 attività di Vero/Falso; 2 *cloze* lessicali (di cui 1 variante); 2 attività in cui date alcune informazioni si deve trovare la parola a cui si riferiscono; 1 gioco a squadre (in cui gli studenti devono rispondere ad alcuni comandi che compaiono sotto delle ‘caselle’ in cui ci sono delle immagini/dei disegni); 1 esercizio in cui date alcune parole bisogna scrivere i contrari; 1 esercizio in cui date delle immagini e delle frasi bisogna sottolineare la parola giusta tra 2 opzioni; 1 esercizio di caccia all’errore.

---

<sup>332</sup> Per fare un confronto con gli altri volumi, si è verificato anche per questo manuale quali fossero le percentuali di parole del VdB nelle liste e nelle intere sezioni lessicali. Nelle liste si ha una media del 65% ca di parole del VdB, percentuale inferiore rispetto al 1° volume (86,6% ca) e al 2° volume (77% ca). Nelle sezioni lessicali la media di parole appartenenti al VdB è invece molto più alta perché arriva a quasi l’80%, dato che si avvicina a quanto riscontrato nel volume A1 (83,74% ca) e che supera, anche se di poco la media rilevata nel volume A2 (78% ca).

<sup>333</sup> Va detto che, molto spesso, le polirematiche attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) rilevate nei volumi precedenti erano segnalate come collocazioni anche nel DCI e/o DDC. In questo volume, nelle liste si hanno anche casi di espressioni come *chiedere la mano* (unità 2) che è attestata come polirematica (loc.v., CO) nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), come collocazione nel DCI (categoria VERBO ~ alla voce *mano*) ed è segnalata anche alla voce *mano* del dizionario dei modi di dire di Monica Quartu e Elena Rossi (2012<sup>2</sup>), e in quello di Paola Sorge (2011<sup>3</sup>).

<sup>334</sup> Nella guida dell’insegnante per questo livello si spiega che i proverbi e le espressioni idiomatiche proposti sono “relativi al tema dell’unità, corredati da disegni ironici che servono a contestualizzare le frasi e, in qualche modo, a spiegare il loro uso e significato” (2008c: 8). Va anche detto che nelle istruzioni per questo tipo di attività viene esplicitamente coinvolto l’insegnante con comandi molto semplificati come “Con l’aiuto dell’insegnante spiegate il significato di questi proverbi” o “di queste espressioni”, a seconda dei casi. Dal punto di vista quantitativo, va detto che delle 44 attività indicate nella tabella sopra per la sezione lessico, 11 sono dedicate alla novità di questo volume, e cioè ai proverbi e alle espressioni idiomatiche.

Ritornando ai dati più generali, in questo volume, dunque, si hanno in totale 303 attività e la percentuale ricoperta da quelle presenti nelle sezioni lessicali è pari al 14,5%.<sup>335</sup> Si è andati dunque a vedere se, anche in questo testo, fossero presenti delle attività orientate sul lessico nelle altre sezioni.

Si vedano, per esempio, le istruzioni del seguente esercizio:<sup>336</sup>

Scriviamo un testo con le parole indicate.

castello eroe mago fonte bosco rana drago cavallo principe fata

In seguito si dà come *input* iniziale ‘C’era una volta...’, la classica formula con la quale iniziano molte fiabe. È vero che qui è molto importante la dimensione testuale, però la richiesta di utilizzare un determinato numero di parole la rende al contempo un’attività di stampo lessicale.

Si veda anche la seguente attività:<sup>337</sup>

Leggiamo e completiamo il testo con le parole giuste.

cucina                      carciofo                      piatti                      scelta                      si ispira  
grattugiato                      allevamento                      dolci                      mozzarelle

Si tratta di un *cloze* lessicale,<sup>338</sup> facilitato dalla presenza delle parole da inserire nel brano in testa all’esercizio. Non c’è dubbio che si tratti di un’attività lessicale.

Anche la seguente attività orale è di tipo lessicale:<sup>339</sup>

Parliamo.

Giochiamo insieme.

L’insegnante divide la classe in due gruppi: uno studente per squadra deve descrivere un piatto senza dirne il nome e l’altro gruppo deve indovinarlo!

Vince la squadra che indovina più piatti!

---

<sup>335</sup> Considerando anche le parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere, e quindi il totale di 434 la percentuale scende a poco più del 10%. Per quanto riguarda le percentuali delle altre sezioni il quadro è il seguente: le attività di ‘Cominciamo’ rappresentano il 14,5% circa del totale (o il 12,7% ca); ‘Osserviamo bene’ rappresenta il 25% circa delle attività totali (o il 33,6%); ‘Facciamo pratica’ copre poco più del 14% delle attività presenti nel libro (o poco meno del 14%); gli esercizi presenti nella sezione ‘Scrittura e pronuncia’ rappresentano il 12% circa del totale (o l’8,75% ca); la sezione ‘Verifica’ rappresenta il 7,5% circa delle attività totali (o l’8% ca); infine, la sezione ‘Viaggiamo in Italia’ rappresenta quasi il 12% delle attività totali presenti nel libro (o quasi il 13%).

<sup>336</sup> *Affresco Italiano B1*, unità 3, sezione ‘Facciamo pratica’, es. 13B, p. 54.

<sup>337</sup> *Affresco Italiano B1*, unità 4, sezione ‘Facciamo pratica’, es. 12, p. 74.

<sup>338</sup> Su questo particolare tipo di attività si veda Marelli (1989b).

<sup>339</sup> *Affresco Italiano B1*, unità 4, sezione ‘Facciamo pratica’, es. 14, p. 75.

Le svariate attività lessicali presenti al di fuori delle sezioni specificatamente incentrate sul lessico in questo volume sono circa 63, quindi meno rispetto ai manuali per il livello A1 e A2. Se all'interno del libro si è quindi riscontrato un aumento della percentuale relativa alle attività lessicali presenti nelle sezioni appositamente preposte, allo stesso tempo si è però abbassata quella calcolata mettendo insieme le attività sul lessico delle sezioni lessicali e quelle che invece si trovano fuori da queste sezioni che in questo caso è pari a circa il 25%.<sup>340</sup>

In merito ai contenuti del libro, anche in questo caso si nota una ripresa di alcuni degli argomenti trattati nei volumi precedenti, pur presentandone chiaramente anche di nuovi. Di seguito si riportano alcuni dei contenuti del 'Sillabo B1' (2008b: IV-VII):

- a) **contenuti linguistici e comunicativi**, lo scopo dei quali può essere presentarsi; parlare dei propri interessi; dare e chiedere informazioni; dare consigli; fare richieste in modo cortese; fare e rifiutare inviti; rispondere a/dare comandi; fare/rispondere a domande; fare paragoni; esprimere desideri, apprezzamenti, opinioni, dubbi, speranze, idee su fatti e persone; proporre soluzioni per risolvere problemi di vita quotidiana; raccontare avvenimenti passati; esprimere avvenimenti futuri e ipotesi nel futuro; conoscere aspetti della cultura e della società italiana (riguardanti letteratura, famiglia, cucina, comportamento, musica, stampa italiana, tradizioni popolari e religiose, personaggi italiani importanti), ecc.;
- b) **contenuti morfosintattici**, all'interno dei quali si affrontano argomenti come i pronomi personali soggetto, diretti e indiretti; i pronomi combinati; i pronomi *ci* e *ne*; il pronome *si* impersonale; i pronomi relativi; le preposizioni semplici e articolate; i tempi verbali dell'indicativo (presente, passato e trapassato prossimo, imperfetto, il futuro semplice e anteriore, il passato remoto); il condizionale presente e passato; l'imperativo; *stare per* + infinito; il congiuntivo presente e passato; i verbi transitivi e intransitivi; i verbi pronominali; i verbi con *ci* e *ne*; i verbi riflessivi e i verbi riflessivi reciproci; l'avverbio di luogo *ci*; il comparativo di maggioranza, uguaglianza, minoranza; il superlativo relativo e assoluto, ecc.;
- c) **contenuti lessicali**, che riguardano parole relative alla famiglia, alla vita quotidiana, alle informazioni personali, al matrimonio, alle attività domestiche e del tempo libero, alla lettura, alla struttura dei libri, alla cucina e agli strumenti utili per cucinare, ai cibi, ai comportamenti sociali e all'educazione, alla società, all'università, all'ospedale, agli strumenti musicali, ai tipi di canzone, ai concerti, al giornale, alle sezioni del giornale, alla redazione di un quotidiano, alla comunicazione, alle professioni, all'economia, alle feste, alla religione, al carnevale,

---

<sup>340</sup> Anche in questo caso la percentuale è stata calcolata tenendo come punto di riferimento le 434 attività totali (e non 303) perché talvolta poteva essere considerata come 'lessicale' solo una parte di una stessa attività contrassegnata come si è detto da una lettera.

alle parti di una città, agli elementi urbani, ai negozi, alla geografia, ai viaggi, all'arte, ma in cui si presentano anche diversi proverbi ed espressioni idiomatiche;

- d) **contenuti fonologici e grafemici**, all'interno dei quali si affrontano punti critici nella pronuncia e nella scrittura dell'italiano (consonanti doppie, dittonghi, digrammi e trigrammi, ecc.); il sistema vocalico italiano; le vocali aperte e chiuse; la pronuncia e la scrittura delle forme regolari e irregolari del condizionale presente; ascolto e scrittura di forme verbali all'imperativo in unione con i pronomi personali o con l'avverbio di luogo *ci*; scrittura dei verbi al futuro semplice; ascolto e scrittura di frasi con verbi regolari e irregolari al congiuntivo presente; gli accenti nei verbi al passato remoto; il punto interrogativo ed esclamativo; i grafemi (*s e z; m e n; b e bb; p e pp; c, ce, ci, cie; g, ge, gi, gie; chi, che, ghi, ghe; ni, gn, gni; gli, li, lli; sc, sci; cu e qu; cu, qu e gu; qu e cqu*); scrittura dei costituenti delle frasi; consonanti scempie e intense, ecc.;
- e) **contenuti socioculturali**, in cui si trattano argomenti come lo studio della lingua italiana e la società italiana, la famiglia tradizionale e la nuova famiglia italiana, gli italiani e la lettura, la cucina regionale e la pasta italiana, i comportamenti degli italiani in vacanza, la TV italiana, la situazione politica, la ricerca in Italia, il rapporto degli italiani con la musica; la nascita dell'Opera, i quotidiani italiani più importanti, personaggi italiani famosi in vari settori della cultura, del lavoro e dello spettacolo, il libro *Intervista con la storia* di Oriana Fallaci, le feste e le tradizioni in Italia, il turismo nelle regioni e nelle città italiane, le vite di alcuni grandi artisti ed esploratori italiani, le scoperte geografiche, e in cui si trovano diverse biografie di italiani famosi (Anna Magnani, Totò, Luigi Pirandello, Sophia Loren, Emma Bonino, Fiorello, Riccardo Muti, Enzo Biagi, Dario Fo, Monica Bellucci, Alberto Sordi, Massimo Troisi).

Rispetto all'andamento delle lezioni, si riporta anche per questo livello il modo in cui si sono svolte alcune attività lessicali tratte dal manuale in uso:

P: [...] Quindi avete visto il lessico che cos'è, è la pagina dove abbiamo lavorato ieri + Ehm, dobbiamo fare la correzione dei compiti che avevate per oggi, e poi andiamo avanti con il condizionale, giusto?

SS: Sì

P: Allora cominciamo con i compiti + chi vuole cominciare ? + Dai S1

S1: (xxx)

P: Dove sei? A pagina 33, giusto?

S1: Sì

P: Andiamo avanti con l'altra + ora tutta la fila + da S2 tutta la fila

S2: La nuora è la moglie del figlio

S3: (xxx) significa (xxx)

P: Sì + non sento!

S4: (xxx)

P: Eh? Non si è sentito nulla, dimmi, ripeti tutto, andiamo avanti

S4: 'Chiedere la mano' significa chiedere a qualcuno di sposarsi

P: Di sposarlo, ok + Poi l'altra + S5

S5: Il cognato è il marito (xxx) della figlia

P: Giusto? Vado avanti?  
S6: No, non è giusto  
P: Mmh?  
S6: Non è giusto  
P: Non è giusto, allora vediamo perché  
S6: Il cognato è il fratello del marito o della moglie  
P: Ecco, il cognato è il fratello del marito o della moglie + Ok, l'altra...  
S6: (xxx)  
P: L'altra ancora + la fede è l'anello degli sposi + giusto?  
S6?: Sì  
P: Ok  
S7: La bomboniera è (xxx)  
P: Vero?  
SS: Sì  
P: Si usa nel vostro paese?  
SS: (xxx)  
P: Sì? Dai con l'altra  
S8: Riordinare/riordinare significa mettere le cose a posto  
P: Ok! Cosa significa anche 'bucato'? Vediamo se sappiamo l'altra/significato + questo è 'fare i panni', lavare i panni + ma se io dico 'bucato', che cosa è?  
S9: Il panno o?  
P: Questo serve per dire 'fare il bucato' o dire 'lavare i panni' e sin qui questo non ci piove + un altro significato che può avere la parola 'bucato' + vediamo, la nostra tenda è caduta, quello che si è verificato lassù in alto, guardate, non c'è più la tenda, che cosa è? Un?  
SS: Buco  
P: Buco, eh, ok? Quindi se io dico (xxx)  
RUMORI FORTI IN SOTTOFONDO  
P: Mi dimentico sempre di (xxx) se io dico/il nostro fantasma della classe, c'è sempre, ogni giorno...  
SS: RISATE  
P: Se io dico: il muro  
S9: È bucato  
P: Oooh, eccolo qui, abbiamo recuperato dalla parola 'buco' un?+ Che cosa è? Un? + è bucato  
S10: Un aggettivo  
P: Un aggettivo, ok, andiamo avanti + l'altro esercizio, forza, dove eravamo rimasti, chi vuole finire? Chi vuole continuare?  
S10: Vedòvo è una persona senza sposa perché lei è morta  
P: Ok! Attento all'accento +  
S10: Ve/  
P: Ve?  
S10: Vèdovo  
P: Vèdovo, mmh  
S10: Vèdovo è una persona che ha per(xxx) perché lei è morta  
P: Ok, l'altra parola  
S11: Coniugato significa (xxx)  
P: Tre + S12  
S12: Divorziare (xxx)  
P: Non è più sposata, vero? Non è più sposata! Dai S13  
S13: Fare il cambio di stagione: togliere i panni dell'i/dell'inverno dell'armadio per

porre i panni d'estate o all'inverso

P: O al contrario. Ok, S14 + stirare è usare il ferro da stiro, uhm + passarlo sui vestiti

S14: (xxx)

Anche in questo caso l'insegnante risulta un po' ancorata al contenuto del libro, anche se per la parola *bucato* induce gli studenti a ragionare sull'ulteriore significato che può avere rispetto a quello dell'esercizio.

### 3.2.4 IL LIVELLO B2

Durante il periodo di osservazione dei corsi d'italiano organizzati al CLA di Cagliari, quello di livello più alto corrispondeva al livello B2, per il quale l'unica lezione osservata è stata la seguente:

- 24/09/2012: gruppo costituito durante la prima parte della lezione da 5 apprendenti (2 M e 3 F) e durante la seconda parte da 4 studenti (2 M e 2 F).<sup>341</sup>

Il libro di testo adottato, in questo caso, corrisponde al quarto volume di *Affresco Italiano*,<sup>342</sup> il quale, come spiegano gli autori nella presentazione del manuale è indirizzato ai “cosiddetti ‘utenti indipendenti’, già in possesso di una relativa autonomia linguistica” (2009a: II).

L'obiettivo è quindi

far sì che lo studente raggiunga uno stadio più elevato di autonomia linguistica e che alla fine del corso sia in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi, di interagire con i parlanti nativi con una certa scioltezza e spontaneità, di produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di temi, di esprimere una propria opinione su un problema indicando gli aspetti positivi e negativi delle diverse possibili soluzioni (2009a: II).<sup>343</sup>

---

<sup>341</sup> Nel totale, per questa lezione si hanno circa 2 ore di registrazione (1<sup>a</sup> parte 1.03.16; 2<sup>a</sup> parte 58.02).

<sup>342</sup> Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. [2009a], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 1 CD audio). Come gli altri volumi anche il quarto è accompagnato dal quaderno per gli studenti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2012b], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori; e la guida per gli insegnanti: Trifone M., Filippone A. e Sgaglione A. [2009b], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.

<sup>343</sup> Anche il volume dedicato agli studenti di livello B2 è strettamente collegato con quanto si trova nei descrittori della scala globale del QCER nel quale si legge che l'apprendente in questo caso “[è] in grado

La struttura del libro è abbastanza simile a quella dei volumi precedenti. Stavolta però ci sono 9 unità, come sempre incentrate su un tema differente<sup>344</sup> e suddivise in sette sezioni che, pur avendo un titolo diverso, mantengono esattamente le stesse funzioni di quelle che si trovano nei manuali indirizzati agli apprendenti di livello A1, A2 e B1. Un'ulteriore sezione, 'Verifica', è intitolata allo stesso modo ma è posta alla fine del volume, quindi è esterna alle 9 unità.<sup>345</sup>

<i>Affresco Italiano B2</i>		
<b>Titolo sezione e descrizione</b>	<b>N° Pagine</b>	<b>N° Attività</b>
<b>Parliamo di...:</b> “affronta globalmente il tema dominante dell’unità e ha il fine di accrescere la motivazione degli studenti” (2009a: II).	23	25 [o 39]
<b>Riflettiamo sulla lingua:</b> “analizza l’argomento dal punto di vista grammaticale, dando una descrizione dei fenomeni morfosintattici e fornendo esempi, schemi ed esercizi” (2009a: II).	27	37 [o 44]
<b>Parliamone ancora:</b> “presenta un insieme di attività di reimpiego e di ampliamento in cui gli studenti riutilizzano, in un contesto comunicativo, le strutture e le funzioni esaminate precedentemente” (2009a: II).	21	34 [o 47]
<b>Arricchiamo il lessico:</b> “propone 60 parole ed espressioni relative a tre campi semantici connessi al tema dell’unità; le parole diventano poi oggetto di varie attività che mirano a stimolare l’approfondimento e l’ampliamento del lessico. Una pagina è dedicata ai proverbi e alle espressioni idiomatiche e ai sinonimi regionali o geosinonimi, cioè a quelle parole che hanno lo stesso significato ma sono usate in regioni	32	49 [o 64]

di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l’interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un’ampia gamma di argomenti e esprimere un’opinione su un argomento d’attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni” (dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, trad. it. 2002: 32). Nella scala del repertorio linguistico generale per questo utente si legge che: “[è] in grado di esprimersi chiaramente e senza dare molto l’impressione di essersi dovuto limitare in ciò che intende dire. Dispone di un repertorio linguistico sufficiente per riuscire a fare descrizioni chiare, esprimere punti di vista e sviluppare argomentazioni, senza dover cercare le parole in modo troppo evidente e riuscendo ad usare alcune frasi complesse” (dal QCER, trad. it. 2002: 135). Nella scala sull’ampiezza del lessico si legge che “[d]ispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni” (dal QCER, trad. it. 2002: 137). Nella scala sulla padronanza del lessico, infine, per l’apprendente B2 si trova quanto segue: “[l]a correttezza lessicale è generalmente elevata, anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione” (dal QCER, trad. it. 2002: 138).

<sup>344</sup> In questo caso i temi riguardano, di volta in volta, i fenomeni migratori, il sistema d’istruzione italiano, il mondo del lavoro e dell’economia, la politica, ma anche il cinema, l’opera lirica, i giornali, ecc.

<sup>345</sup> Nella presentazione del manuale gli autori spiegano la scelta di porre le verifiche alla fine del volume affermando che in questo modo si può “decidere liberamente in quale momento svolgerle” (2009a: III). Un’ulteriore differenza rispetto agli altri volumi è che in questi ultimi le verifiche accompagnavano ogni unità. Nella guida per il docente gli autori spiegano che “il volume si conclude con tre gruppi di Verifiche (il primo per le unità 1, 2 e 3, il secondo per le unità 4, 5 e 6, il terzo per le unità 7, 8 e 9): ciascun gruppo consiste in cinque attività, attraverso le quali si può monitorare il percorso di apprendimento linguistico degli studenti [...]” (2009b: 8).

diverse (per es. <i>cocomero / anguria / limone / melone</i> ): mentre i proverbi sono illustrati per mezzo di disegni che inducono gli studenti a riflettere sul significato dei diversi modi di dire, i sinonimi regionali sono evidenziati con l'aiuto di cartine geografiche che mostrano come una stessa cosa sia chiamata con nomi differenti nelle varie regioni d'Italia" (2009a: II).		
<b>Perfezioniamo la scrittura e la pronuncia:</b> "ha per oggetto la fonologia e l'ortografia dell'italiano; in particolare, focalizza l'attenzione sui principali dubbi di scrittura e sui casi di non perfetta corrispondenza tra i suoni e le lettere, senza tralasciare di affrontare il fenomeno delle pronunce regionali. Le attività sono accompagnate da spiegazioni ed esemplificazioni che aiutano a chiarire allo studente alcuni punti critici del sistema fonologico e ortografico dell'italiano" (2009a: III).	18 ca	22 [o 47]
<b>Approfondiamo la grammatica:</b> "ricapitola i contenuti grammaticali sviluppati nell'unità e ne offre una sistematizzazione schematica" (2009a: III).	25 ca	0
<b>Sapete che...:</b> "presenta brevi testi informativi su alcuni aspetti della società e della cultura italiana e propone sintetiche biografie di personaggi italiani famosi in vari campi (cinema, musica, letteratura, giornalismo, economia, scienza, ecc.)" (2009a: III).	18	18 [o 36]
<b>Verifica:</b> "consiste in un insieme di prove mediante le quali lo studente può valutare, con un punteggio, il proprio grado di apprendimento della lingua" (2009a: III).	15	15
<b>N° totale delle pagine e delle attività</b>	179 <sup>346</sup>	200 [o 292]

Tabella 13. Distribuzione quantitativa delle sezioni e delle attività presenti in *Affresco Italiano B2*.

Come si può leggere nella descrizione data per la sezione 'Arricchiamo il lessico' le liste di parole sono organizzate come nel volume B1.<sup>347</sup> Rispetto a quest'ultimo, in cui si era introdotta un'attività dedicata a proverbi ed espressioni idiomatiche si ha un'ulteriore novità. Qui infatti si affronta un aspetto molto importante della nostra lingua legato alle variazioni diatopiche delle quali gli stessi parlanti nativi talvolta non si rendono conto. E non è sicuramente un caso che si introducano i geosinonimi solo a questo livello, costituito da apprendenti che hanno già una certa autonomia linguistica e che quindi possono capire e gestire meglio queste differenze grazie alla loro relativa conoscenza dell'italiano standard. In ogni caso, una scelta di questo tipo non è

<sup>346</sup> Per il conteggio delle pagine di questo manuale si è dovuto procedere in modo un po' diverso rispetto agli altri volumi. Si sono considerate infatti le pagine occupate dalle 9 unità più le pagine occupate dalla sezione 'Verifica' (per la quale si sono computate solo quelle in cui sono presenti le attività, senza considerare quella occupata dal titolo). In ogni caso, come sempre, si sono escluse tutte le pagine provviste di informazioni paratestuali o di informazioni di corredo.

<sup>347</sup> Anche in questo manuale, come nel volume B1, per le parole contenute nelle liste non si fa riferimento al Vdb. Si è verificato comunque quali fossero le percentuali di parole del VdB ivi contenute come anche nelle intere sezioni lessicali. In media, nelle liste meno della metà delle parole appartengono al VdB, con una percentuale pari a circa il 44,5%. Diversa è la situazione nelle intere sezioni lessicali in cui la media di parole appartenenti al VdB supera, anche se di poco, il 68%.

sicuramente all'ordine del giorno nei manuali d'italiano per stranieri nei quali invece, il più delle volte, si privilegia la lingua standard senza preparare gli studenti all'idea che nella realtà in Italia si trova una situazione ben più variegata (con cui peraltro sono immediatamente in contatto, se gli apprendenti studiano l'italiano in Italia, come in questo caso).

Nelle sezioni lessicali di questo volume si hanno le seguenti attività: 10 'abbinamenti' di diversa tipologia (5 parola-definizione, considerando anche una variante; 2 parola-immagine; 1 parola-sinonimo, 1 parola-antonimo e 1 parola-iperonimo); 8 attività di spiegazione di proverbi ed espressioni idiomatiche; 8 attività di lettura dei geosinonimi; 8 attività sulla morfologia derivativa (di cui 2 di sola lettura); 8 attività sui sinonimi (di cui 2 di sola lettura); 6 attività incentrate sulla definizione di parole e/o espressioni con le quali formare delle frasi; 2 attività sui falsi alterati (di cui una di sola lettura); 3 *cloze* lessicali; 2 attività sugli antonimi (di cui una di sola lettura); 2 attività su vocaboli polisemici (di cui una di sola lettura); 2 attività sul senso figurato delle parole (di cui una di sola lettura); 1 attività di spiegazione del significato di alcune frasi contenenti parole presentate nelle liste; 1 'riempimento di spazi vuoti'; 1 raggruppamento (o inclusione); 1 attività di formazione di frasi con parole ed espressioni date; 1 attività sui sinonimi e contrari.<sup>348</sup>

Ritornando ai dati esposti nella tabella sopra, in questo volume le attività presenti nelle sezioni lessicali sono il 24,5% delle 200 attività totali contenute nel libro.<sup>349</sup> Questa è la percentuale più alta di tutti e quattro i volumi di *Affresco Italiano* analizzati. Già nel volume B1, si è rilevato un aumento di questa percentuale dovuto probabilmente dovuto al fatto che nelle sezioni lessicali di ogni unità, oltre ai tipi di attività che già si trovavano nei volumi precedenti, si è aggiunta un'attività dedicata a

---

<sup>348</sup> Come si nota, le attività di cui si sta parlando sono 68 perché si è tenuto conto sia delle attività contrassegnate dal solito bollino rosso sia di quelle parti di attività contrassegnate dalle lettere.

<sup>349</sup> Considerando anche le parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere, e quindi il totale di 292 la percentuale scende a poco meno del 22%. Per quanto riguarda le percentuali delle altre sezioni il quadro è il seguente: le attività contenute in 'Parliamo di...' rappresentano il 12,5% circa del totale (o il 13,35% ca); 'Riflettiamo sulla lingua' contiene il 18,5% delle attività totali (o il 15% ca); le attività di 'Parliamone ancora' coprono il 17% delle attività totali presenti nel libro (o poco più del 16%); gli esercizi presenti nella sezione 'Perfezioniamo la scrittura e la pronuncia' rappresentano l'11% circa del totale (o il 16% ca); la sezione 'Sapete che...' rappresenta il 9% delle attività totali presenti nel libro (o quasi il 12,32% ca); infine, la sezione 'Verifica' rappresenta il 7,5% circa delle attività totali (o il 5% ca).

proverbi ed espressioni idiomatiche.<sup>350</sup> In *Affresco Italiano B2*, quindi, contribuisce a un ulteriore aumento della percentuale delle attività lessicali il fatto che in ogni sezione oltre all'attività dedicata a proverbi ed espressioni idiomatiche (già presente nel volume B1) qui ce n'è anche una dedicata ai geosinonimi. Inoltre, all'alta percentuale di attività lessicali rilevata in questo volume contribuisce anche la sezione lessicale della prima unità che è organizzata diversamente da tutte le altre. Qui infatti non sono presenti attività su proverbi ed espressioni idiomatiche, né sui geosinonimi ma sono presenti molte attività<sup>351</sup> riguardanti le famiglie di parole, gli alterati e falsi alterati, sinonimi e antonimi, iponimi e iperonimi, le parole polisemiche e il significato letterale e figurato delle parole.

Anche in questo manuale si è rilevata la presenza di attività di stampo lessicale al di fuori delle sezioni appositamente preposte.

Tra queste, un'attività davvero molto interessante è quella in cui si chiede agli studenti di osservare quattro disegni che rappresentano ognuno una persona che fa un gesto diverso, accompagnati dalle seguenti descrizioni:<sup>352</sup>

1. alzare le spalle;
2. muovere le mani giunte;
3. mettere l'indice davanti alla bocca;
4. avvicinare gli indici tesi.

Le immagini vanno poi abbinare alle seguenti espressioni:

- a. Silenzio! / Zitto! / Taci! / Acqua in bocca! / Muto come un pesce!
- b. Non me ne importa niente! / Chi se ne frega! / Me ne frego! / E a me?
- c. Quei due sono d'accordo! / Quei due pane e cacio! / Quei due pappa e ciccia!
- d. Come posso fare? / Ma come faccio? / E io cosa posso farci?

Questo è uno splendido esempio di come sia possibile ragionare e lavorare sul significato dei gesti che da lingua a lingua, si sa, possono cambiare anche notevolmente.

Un altro esercizio che sicuramente mette in gioco le competenze lessicali degli studenti è il seguente *cloze*:<sup>353</sup>

Completate il testo con i verbi al presente storico.

---

<sup>350</sup> Fa eccezione la prima unità in cui si ha solo un'attività ludica.

<sup>351</sup> Se ne contano 9 se si considerano solo quelle contrassegnate dai bollini rossi e 22 se si tiene conto delle parti di una stessa attività contrassegnate dalle lettere dell'alfabeto.

<sup>352</sup> *Affresco Italiano B2*, unità 1, sezione 'Parliamone ancora', es. 9, p. 7.

<sup>353</sup> *Affresco Italiano B2*, unità 2, sezione 'Riflettiamo sulla lingua', es. 4, p. 27.

Nella seconda metà del 1800 *inizia* l'emigrazione calabrese verso l'Australia; tuttavia i calabresi ..... presenti in questo continente già dal 1826. Provengono da San Giovanni in Fiore, Siderno, Locri, San Luca e da altre città e paesi; ..... le comunità più numerose in tutte le città australiane. Anche se nel 1970 la presenza italiana in Australia diminuisce, perché molti italiani ..... a casa, ancora oggi la comunità di emigranti di lingua italiana è una delle più grandi. [...]

Come si vede, il testo non è corredato dei verbi necessari al completamento. Se, come spesso succede, i verbi da utilizzare fossero stati inseriti tra parentesi prima degli spazi vuoti avrebbe pesato di più l'aspetto grammaticale del compito; qui però è evidente che per riuscire a portare avanti il compito richiesto ciò che conta maggiormente è la competenza lessicale degli studenti e la capacità di capire quali siano i verbi più adatti a livello di significato a completare il testo.

Si veda anche la seguente attività:<sup>354</sup>

Scrivete due frasi per ciascuna coppia di parole.

1. cane / canne
2. caro / carro
3. copia / coppia
4. faro / farro
5. nono / nonno
6. papa / pappa
7. pena / penna
8. pala / palla

Se da una parte è evidente che si vuole lavorare sulla grafia di quelle coppie di parole che si differenziano grazie al fatto di avere o meno una consonante doppia, dall'altra, è altrettanto chiaro che si voglia far lavorare sugli studenti sulle differenze di significato.

Nelle varie sezioni sono presenti diverse attività come quelle descritte sopra. Se ne contano circa 36 che, aggiunte alle attività delle sezioni lessicali, portano la percentuale di attività dedicate al lessico al 34% circa.<sup>355</sup>

Quanto ai contenuti, anche in questo manuale si riprendono alcuni degli argomenti trattati nei volumi precedenti ma se ne affrontano anche molti nuovi. Di seguito si riportano alcuni degli argomenti presenti nel 'Sillabo B2' (2009a: IV-VI):

---

<sup>354</sup> *Affresco Italiano B2*, unità 4, sezione 'Perfezioniamo la scrittura e la pronuncia', es. 17B, p. 70.

<sup>355</sup> Anche in questo caso la percentuale è stata calcolata considerando le 292 attività totali (e non 200) perché in alcuni casi solo una parte di una stessa attività poteva essere considerata come 'lessicale'.

- a) **contenuti linguistici e comunicativi**, relativi a temi come i fenomeni migratori, la letteratura, il sistema di istruzione italiano, alcuni aspetti del lavoro e dell'economia in Italia, il cinema, l'opera lirica, i giornali, il sistema politico italiano, ecc.;
- b) **contenuti morfosintattici**, riguardanti il ripasso e l'approfondimento dei tempi e dei modi verbali (l'indicativo, il congiuntivo, il condizionale, l'imperativo); il passato remoto dei verbi regolari e irregolari; il presente storico; il congiuntivo imperfetto dei verbi regolari e irregolari; l'uso del congiuntivo imperfetto nelle frasi dipendenti; il congiuntivo trapassato dei verbi regolari e irregolari; l'uso del congiuntivo trapassato nelle frasi dipendenti; la costruzione *di* + infinito nelle frasi dipendenti; il periodo ipotetico della realtà, della possibilità e dell'irrealtà; l'indicativo imperfetto nell'ipotesi irreali; il gerundio presente e passato; il gerundio + i pronomi; *stare* e *andare* + gerundio; la concordanza dei tempi; i tempi nelle frasi subordinate con verbo all'indicativo e con verbo al congiuntivo; la forma attiva e la forma passiva del verbo; la formazione del passivo; *essere*, *venire*, *andare* + participio passato del verbo; *si* + verbo attivo (*si* passivante), ecc.;
- c) **contenuti lessicali**, nei quali si affrontano le famiglie di parole, gli alterati e i falsi alterati, i sinonimi e gli antonimi, gli iponimi e gli iperonimi, le parole polisemiche, il significato letterale e figurato delle parole, come anche le parole relative ai fenomeni migratori, ai diversi tipi di testi e alle persone che li studiano o li scrivono, alla scuola e alle materie e attività scolastiche, al lavoro e all'economia, al mondo del cinema e della musica, alla stampa, alla politica, ma in cui si presentano anche diversi proverbi ed espressioni idiomatiche e molti sinonimi regionali;
- d) **contenuti fonologici e grafemici**, riguardanti argomenti come gli errori di ortografia e i dubbi di scrittura, alcuni grafemi (*ce*, e *cie*; *ge* e *gie*; *sce* e *scie*; *li* e *gli*; *ni*, *gn* e *gni*; *cu* e *qu*; *qu* e *cqu*; *qqu* e *ccu*; *z* *w* *zz*; *mp* e *mb*, *h*), le consonanti doppie, le parole con diverso significato se scritte con la consonante semplice o doppia, le vocali aperte e chiuse, gli omofoni e gli omografi, le pronunce regionali delle vocali e delle consonanti doppie, il raddoppiamento fonosintattico, ecc.;
- e) **contenuti socioculturali**, riguardanti lo studio della lingua italiana oggi, gli italiani emigrati, l'Università in Italia, l'industria della Ferrari, il cinema italiano e Cinecittà, l'opera lirica, i giornali in Italia, la storia della bandiera nazionale, l'organizzazione dello Stato, ma anche alcune istituzioni come la Società Dante Alighieri e l'Accademia della Crusca, oppure le biografie di alcuni italiani famosi (Dante Alighieri, Giuseppe Tornatore, Alessandro Manzoni, Maria Montessori, Luca Cordero di Montezemolo, Luchino Visconti, Cecilia Gasdia, Indro Montanelli, Rita Levi Montalcini).

Durante l'unica lezione a cui si è assistito per questo gruppo di apprendenti, l'insegnante introduce una nuova unità. Rendendosi conto che per portare avanti certe

attività gli studenti hanno bisogno di conoscere alcune parole, fa un piccolo salto e passa alla lista di vocaboli presente nell'unità e ai relativi esercizi.<sup>356</sup>

P: [...] allora dunque (xxx) prendete pagina 48 e 49 eh: molte di queste parole sicuramente le conoscete già, quindi prima di affrontare la lista di parole + ne guardiamo solo alcune, prendete l'esercizio dodici, e troviamo alcune figure o alcuni nomi principali che ricordano/che sono ricorrenti nel discorso della lettura, nel discorso della letteratura + eh: abbiamo dieci definizioni come vedete e poi abbiamo dieci termini mh + e la prima è biografo, sono anche simili alle vostre lingue in alcuni casi, la seconda è sceneggiatore che ha che fare comunque con la scrittura + poi abbiamo favola poi la parola romanziere poi abbiamo il dizionario dell'uso, la critica, l'esegeta, il drammaturgo, il librettista e il dizionario etimologico allora alcune di queste parole torneranno, saranno presenti nelle discussioni, nelle letture che faremo oggi quindi, ah, come (xxx) già conosciute comunque simili alle vostre lingue proviamo a abbinarle alle definizioni + allora fate l'esercizio poi dopo vi confrontate in coppie come facciamo di solito e poi dopo ritorniamo (xxx) le parole chiave

[PAUSA ESERCIZIO]

P: Quando avete finito confrontate le vostre risposte a coppie e poi li correggiamo insieme

[PAUSA ESERCIZIO]

P: Allora ehm: S1, la numero uno, chi è il biografo? Chi è il biografo?

S1: (xxx)

P: Benissimo, biografo è la persona, biografia è l'oggetto, cos'è la biografia?

S2: Un testo che parla della vita di una persona

P: Il testo che parla della vita di una persona, avete mai letto una biografia?

S2: Mh

P: Di chi? Era interessante?

S3: Sì, sì, sì, parla (xxx)

P: Chi era questo personaggio? E perché/cosa ti ha ispirato a leggere questa biografia?

S3: A me piacciono + (xxx)

P: (xxx)

S3: Negli anni settanta

P: Negli anni settanta, bene + eh: S4 lo sceneggiatore, chi è lo sceneggiatore?

S4: (xxx)

P: Benissimo, lo sceneggiatore è un autore di testi di film e programmi televisivi, come si chiama eh: l'oggetto/il testo scritto dallo sceneggiatore, per esempio in un film + prima si scrive lo sceneggiatore scrive la?

S4: Scena

P: Quasi + scen- all'inizio sce + guardate (xxx) sceneggiatore, la

S?: -ta

P: Sceneggiata è una cosa diversa, adesso vediamo che cosa significa + quasi ancora manca un paio di sillabe + bravissima sceneggiatura mh, allora scenegia-tura quindi uno sceneggiatore scrive una sceneggiatura mh + attenzione da non confondere con la scenografia + quindi lo sceneggiatore è l'autore di testi, film, programmi televisivi, scrive una sceneggiatura + che è il testo il testo che poi il

---

<sup>356</sup> L'esercizio svolto nella trascrizione che segue si trova In *Affresco Italiano B2*, 'Arricchiamo il lessico', unità 3, es. 12, p. 49.

regista trasforma in azione in movimenti in scelte sulla scena + eh: qual è la differenza tra sceneggiatura e scenografia invece? + chi conosce la scenografia? + eh: la sceneggiatura è il testo mentre invece la scenografia è l'organizzazione della scena quindi dal punto di vista visivo, come viene (xxx) la scena sul palcoscenico mh, ok, quindi questa è la scenografia a volte alcune parole sono simili ma hanno significato diverso + ah: S5 la favola? Cosa è la favola?

S5: quando il racconto popolare (xxx) diventa fantastico

P: si ti viene in mente qualche esempio di favola?

S5: Sì, solo in tedesco

P: Come così abbiamo un classico

S5: Allora (xxx)

P: Cappuccetto rosso?

S5: No

P: No

S5: Questo è (xxx)

P: (xxx)

S5: (xxx) la principessa dai lunghi capelli che vive

P: Che vive?

S5 Non lei sì/ vive (xxx) come si dice

P: Eh, accidenti adesso

S5: Come in prigione (xxx)

P: Chiuso?

S5: (xxx)

P: (xxx) non è la principessa sul pisello?

S5: No (xxx) capelli lunghi (xxx) sua madre vuole (xxx) lasciarli i capelli lunghi

P: Ho capito, la treccia, far scendere la treccia mh, ok, eh: mi informerò sull' (xxx) un altro classico, una altra favola classica che conosciamo tutti? La favola che prima abbiamo menzionato, Cappuccetto rosso (xxx), Cappuccetto rosso + come si dice in spagnolo?

S3: (xxx)

P: E in tedesco invece?

S5: (xxx)

P: Va bene abbiamo capito cosa è una favola, il romanziere invece? Compone romanzi scrive romanzi, mh, un termine più specifico per dire scrittore (xxx) eh, il dizionario dell'uso, oh: S2 e (xxx) dare uno sguardo, numero cinque? Tu sai cos'è il dizionario dell'uso? Abbiamo diversi dizionari mh eh: qual è dizionario dell'uso? Andate un po' per esclusione + qual è il dizionario dell'uso? (xxx) Qual è il dizionario dell'uso? (xxx) abbiamo per esempio le espressioni più comuni, eh, quelle che vengono continuamente aggiornate sulla lingua che viene usata, eh, dalle persone mh, la critica S4

S4: Eh

P: la critica possiamo avere la critica letteraria, la critica cinematografica e critica teatrale, mh, la critica (xxx) è proprio la disciplina, la materia, mh, è l'azione, lo studio può essere anche in questo caso uno scritto quindi una recensione, mh + ah, come si chiama la persona che scrive la critica? + Critico, mh, quindi critico letterario, cinematografico, teatrale eccetera + va bene, l'esegeta?

S4: Si dedica

P: Si dedica all'interpretazione dei testi esatto, mh, il drammaturgo ah (xx)

S4: (xxx)

P: Testi drammatici si + ah: il librettista S2?

S2: (xxx)

P: Quindi ci stiamo spostando in diversi generi in diversi tipi, eh, sia di ruoli che di testi + allora abbiamo visto il dizionario dell'uso invece il dizionario etimologico + sicuramente c'è in tutte anche nelle vostre lingue, franca che cos'è il dizionario etimologico?

S2: (xxx) ne descrive (xxx)

P: Esatto, quindi il dizionario etimologico è quello che ricostruisce una parola + allora queste sono alcune delle parole mh legate all'ambito della lettura ehm: torneremo su questa parte di lessico + se sbagliate invece torniamo a questo testo originale quindi a pagina quaranta e quarantuno + ci troviamo date uno sguardo veloce a questo testo ah: + che cosa vi sembra? Abbiamo visto abbiamo parlato di alcuni generi alcuni tipi di testo (xxx) abbiamo accennato alla biografia abbiamo accennato alla critica, date uno sguardo a questo testo, che tipo di testo è secondo voi? Che aspetto ha? + sembra una storia vi sembra una pagina di un romanzo vi sembra (xxx) abbastanza evidente + titolo + (xxx) cosa ti sembra questo testo?

Purtroppo, anche in questo caso, l'audio della registrazione non fa capire molto di quanto dicono gli studenti durante l'attività. Si vede però che l'insegnante cerca di coinvolgere gli studenti chiedendo loro se hanno mai letto una biografia o il titolo di qualche favola che conoscono. Tuttavia, quando parla della differenza tra parole come *sceneggiatore*, *sceneggiata*, *sceneggiatura* e *scenografia*, anziché limitarsi a dire che “a volte alcune parole sono simili ma hanno significato diverso”, forse avrebbe potuto approfittarne per accennare ai vari meccanismi per la composizione delle parole in italiano. Tra l'altro, l'argomento probabilmente era già stato affrontato perché la sezione lessicale della prima unità del volume B2 è dedicata anche alla morfologia derivazionale, quindi si è persa l'occasione di ricollegarsi a un argomento molto importante intanto perché “gli errori di derivazione sono frequenti tra gli studenti a tutti i livelli” (Duso, 2008: 18), e poi perché, come si è detto, conoscere le regole di derivazione permette agli apprendenti di sviluppare la propria competenza lessicale.

## CAPITOLO 4. ALTRE ATTIVITÀ LESSICALI

### 4.1 LE ‘PILLOLE LESSICALI’

Finora, per quanto riguarda i gruppi di studenti osservati, si è dato conto di quanto poteva avvenire in classe e ci si è concentrati in particolar modo su quei momenti in cui il lessico o parti del vocabolario vengono assunti come oggetti specifici di attenzione su cui gli insegnanti si soffermano esplicitamente e programmaticamente durante le ore di lingua italiana.

A livello di didattica, però, va precisato che la quantità di tempo più o meno modesta dedicata ad attività specificatamente lessicali nel programma, non implica che al di fuori di esse non emerga comunque una certa attenzione per il lessico. È chiaro, infatti, che non lo si può escludere completamente dalla didattica, anche quando le attività messe in atto hanno principalmente lo scopo di rinforzare altri tipi di competenza. Soprattutto al livello dei principianti, poi, benché l’attenzione sia rivolta principalmente alla grammatica o a un’attività come la traduzione, oppure ancora alla correzione dello scritto (ma anche quando semplicemente si parla), è normale che emerga qualche parola o espressione che gli studenti non capiscono. In questo senso, si potrebbe dire che in un corso di lingua vi sia quasi sempre un’attenzione diffusa alle parole e al loro significato. Tuttavia, va anche detto che questa è una soglia minima di attenzione al lessico, quella che può considerarsi più ovvia e tradizionale, e che si può persino dare per scontata. Nondimeno, anche questi momenti possono rivelarsi interessanti.

Nella già citata indagine condotta da Villarini e dal suo gruppo di ricerca (2011: 73), per esempio, si è presa in considerazione non solo la portata delle attività lessicali nei manuali di italiano per stranieri, ma si è indagato anche sul ruolo del docente nello sviluppo della competenza lessicale. Per fare ciò, si sono analizzate circa 20 ore di parlato che sono state raccolte in 11 lezioni di 11 insegnanti differenti che operavano con apprendenti adulti di livello iniziale. Una volta isolate le parti del materiale audio in cui i docenti promuovevano in qualche modo il lessico sono state rilevate 50 attività e, anche in questo caso, si è riscontrata una certa variabilità. In alcuni casi, infatti, si

potevano avere fino a 8 attività lessicali in una sola lezione, mentre in altri, poteva non esserci alcuna attività dedicata al lessico. Si è poi proceduto ad analizzare queste 50 attività e dai dati è emerso che

la didattica del lessico in classe appare fortemente ancorata alle attività di comprensione (dell'ascolto e della lettura), mentre paiono avere un ruolo più marginale le attività concentrate specificamente sul lessico e sul *continuum* lessico/grammatica [...].

L'impressione che se ne ricava è quella di un docente che tenta di compensare con il proprio parlato ciò che non trova, o trova poco, nei libri di testo (2011: 74).

L'intervento del docente che tenta di compensare ciò che manca o è poco presente nei libri di testo, talvolta può limitarsi a porre l'attenzione su singole parole mentre in altre occasioni si concretizza nella riflessione su determinati fenomeni lessicali che possono invece richiedere più spazio. Per la descrizione dei momenti nei quali emerge tale tipo di attenzione, è utile fare riferimento a Villarini (2011: 75) che scrive:

[un] dato [...] interessante [...] ci pare essere l'individuazione di una modalità di sviluppo della competenza lessicale portata avanti dai docenti che si discosta fortemente dalle attività didattiche strutturate e tradizionalmente intese. Si tratta di forme di digressione che l'insegnante attiva in maniera non prevista e non preventivabile per "rincorrere", per dir così, carenze lessicali che insorgono tra gli apprendenti nel divenire della costruzione della competenza in aula. La loro consistenza, in termini di durata, è ridotta, a volte non vanno oltre le due battute (un turno di parola a carico dell'insegnante e uno a carico dell'apprendente, o viceversa). Di conseguenza, in modo forse poco originale, si è scelto di chiamarle "pillole".

Il termine 'pillola' sarà forse poco originale, ma è senz'altro davvero calzante, riferendosi a questi imprevisti e brevi episodi di 'soccorso' da parte dell'insegnante verso l'apprendente. Come si è detto sopra, però, la brevità può non applicarsi a tutti i casi: a seconda della complessità della carenza lessicale riscontrata, infatti, può essere necessaria una digressione più lunga. O, se non si vuole togliere alle 'pillole' questo senso di brevità, allora si può dire che, a volte, queste digressioni vengono attivate come 'pillole', ma poi possono trasformarsi in qualcosa di più strutturato.

Rispetto alla quantità e alla qualità di questo tipo di digressioni, Villarini prosegue dicendo che esse

sono di un numero molto maggiore rispetto alle attività didattiche classicamente intese e costituiscono il vero asse portante, [...] con il quale il docente costruisce-rinforza-rianima-corregge la competenza lessicale nei propri allievi. In alcuni casi, queste si pongono in alternanza con le attività didattiche, mentre altre volte si

presentano come delle prosecuzioni in linea retta che, a partire da quanto emerso durante l'attività, prendono il via in una direzione che segue le esigenze palesate *hic et nunc* da un singolo apprendente o da un gruppo di apprendenti (2011: 75).

Lo studioso continua e spiega che, molto spesso, all'origine di queste digressioni vi è il parlato dell'insegnante mirato a controllare e calibrare meglio la parte di lessico di volta in volta introdotta in classe. In questo modo, il docente può adeguarsi maggiormente all'interlingua dei propri studenti.

Oltre che dal parlato del docente, però, tali digressioni possono derivare anche dal parlato dello studente e dal materiale didattico utilizzato e, a tal proposito, Villarini specifica che

[s]embrano interessanti [...] soprattutto le digressioni lessicali che si dipanano partendo dal parlato dello studente. Sono tali perché esse rappresentano l'oscuro lavoro del docente teso a sintonizzarsi con l'interlingua di chi gli sta di fronte. L'obiettivo, così delicato e così imprevedibile in partenza, rende necessario mettere in campo mezzi leggeri, privi di struttura predeterminata *a priori*, che nascono sul momento e seguono vie non ipotizzabili precedentemente. In altri termini, un mezzo affilato ma assai potente (l'unico così potente) per permettere a chi insegna di lavorare in maniera realmente centrata sull'apprendente (2011: 76).

Grazie a queste precisazioni, alla definizione che dà Villarini del termine 'pillola', può essere aggiunto un ulteriore senso che si ricollega al suo uso non figurato. La pillola potrebbe infatti essere vista anche come la 'medicina' di cui di tanto in tanto hanno bisogno gli studenti e che talvolta richiedono al loro 'dottore di fiducia', l'insegnante, attraverso delle domande di chiarimento sul lessico.<sup>357</sup> Assumendo anche questo senso, la 'pillola' viene a configurarsi come una procedura a due facce che permette, come una medaglia, da una parte, di osservare quanto fa l'insegnante e dall'altra, quanto fa l'apprendente.

Di seguito si riportano alcuni esempi di queste 'pillole', riscontrate durante le lezioni di italiano a cui si è assistito:

(1)

P: [...] avrei paura benissimo se un giorno vedessi un Ufo avrei paura oppure sarei molto spaventata, va bene? Ok, e se i marziani, sai chi sono i marziani?

S: Sì

P: Mmh, arrivassero sulla terra?

---

<sup>357</sup> Tali richieste non sono necessariamente legate alle attività che si stanno svolgendo sul momento, ma possono anche essere curiosità o dubbi emersi in altre situazioni, per le quali però l'insegnante rimane un punto di riferimento.

S: Ehm ++

P: Sapete tutti chi sono i marziani, no? Gli abitanti di Marte [...] <sup>358</sup>

L'attività in questione, come forse si può evincere dalla trascrizione, consisteva nel completare delle frasi col congiuntivo. In questa 'pillola', l'insegnante offre la definizione della parola perché non è sicura che sia chiara ai suoi studenti.

Più interessante risulta l'intervento dell'insegnante durante la stessa lezione nel seguente caso:

(2)

P: Ok, S, se ti offrissero un semestre di studio in Europa, mh?

S: Ehm + *piangerei contentamente*

P: Allora quindi...Can you give me the full 'if they offer me'?

S: Se mi offrissero

P: Eh, viaggerei no, non si dice qua...felicemente, però è un po', è una combinazione un po' strana, sarei molto felice di viaggiare, mh? Se mi offrissero un, ehm semestre di studio in Europa sarebbe una buona opportunità per viaggiare, mh? Sarei molto felice, sarei molto felice di viaggiare. [...]

Come si vede, grazie alle sue competenze morfologiche l'apprendente forma un avverbio grammaticalmente corretto ma non usato nella nostra lingua. Allo stesso tempo, l'apprendente usa il verbo *piangere*, che dà un senso molto preciso di ciò che intende dire. In italiano questa espressione potrebbe infatti essere resa *con piangerei dalla gioia/di felicità*. Pur rendendosi conto della particolarità dell'espressione usata dall'apprendente, l'insegnante non ha forse il tempo di ragionare sul modo migliore di tradurla in italiano e propone delle soluzioni valide che però non rendono l'idea che aveva l'apprendente nell'utilizzare il verbo *piangere*.

La 'pillola' che segue, invece, mostra un intervento di tipo contrastivo, basato sulla somiglianza formale di parole che in italiano e in inglese hanno significati diversi:

(3)

P: Sì, + quindi 'educare' nel senso proprio di, eh, eh, insegnare le buone maniere, come ci si comporta, che è un 'false friend' perché voi per 'education' intendia/in/intendete quello che noi intendiamo per 'istruzione', ok? Quindi questa è una cosa da ricordare, mh? + Scusa, vai avanti...[...]

---

<sup>358</sup> Le trascrizioni (1), (2) e (3) riportate risalgono tutte a una lezione del 15/02/2012 del gruppo avanzato del 1° anno di Leeds (ITAL1010).

Nell'esempio che segue, durante una lezione in cui si parlava di morfologia derivativa, a un certo punto l'insegnante deve intervenire per chiarire la differenza tra *padrino* e *patrigno* che creava una certa confusione:

(4)

P: Ehm ++ stepbrother è fratellastro, a stepsister: sorellastra

S: Sorella (xxx) peggio?

P: Not in that case, no + stepfather + come si dice?

S: Patrigno

P: Ah, ecco patrigno ++ non c'entra niente ++

S: (xxx)

P: No, quello è padrino

S: Ah

P: Godfather e madri/patrigno è +++ stepmother? ++ matrigna

S: Stepmother?

P: Sì, capisci il senso? Ehm, quando tu hai un genitore da cui sei nato e un altro che non è né tuo padre né tua madre biologica, è una persona che il tuo genitore ha sposato, ok? + Padrino + No, godfather è qualcuno che si prende la responsabilità di guidarti nella vita [...] <sup>359</sup>

In:

(5)

P: [...] no, adesso che hai parlato di attività commerciali mi è venuta in mente infatti una parola che dovrete sapere dato che abbiamo parlato di mafia che si usa quando appunto la mafia, la camorra richiede dei soldi in cambio di protezione di un'attività commerciale, come si chiama? + il pizzo, no? Il pizzo, riscuotere il pizzo ++ pi/come la pizza però al maschile pizzo

S: Cos'è?

P: Riscuotere cioè (xxx) riscuotere +++ riscuotere il pizzo + quindi questa è una cosa appunto, eh, una delle attività/forse delle attività principali con cui la mafia ha prosperato cioè quella di, ehm...

S: Il denaro...

P: Promettere protezione + in cambio di denaro ovviamente, se si ha un'attività una qualsiasi attività un negozio di, ehm, non so una qualsiasi attività commerciale, ok? Riscuotere + il pizzo [...]

l'insegnante interviene per spiegare il significato particolare che ha la parola *pizzo* quando si parla di attività commerciali.

Più interessante è invece l'esempio che segue:

(6)

S: mh+ ehm un altro problema del + del moin/del/il/min

P: Delle miniere?

---

<sup>359</sup> Le trascrizioni (4) e (5) riportate sopra risalgono a due lezioni differenti del 14/02/2012 tenute da due insegnanti diverse e destinate a due gruppi del 2° anno del programma avanzato (ITAL2015/ITAL2011)

S: Delle miniere è stato che tutti i minieri  
P: Le miniere  
S: Le miniere, quelli che lavorano?  
P: Ah, non so, quelli che lavorano... i minatori  
S: I min/  
P: I minatori [...] <sup>360</sup>

Come si vede, l'apprendente è alla ricerca della parola che indica le persone che lavorano in miniera. In un primo momento, tenta di formarla lui stesso attraverso la parola che già conosce. Rendendosi però conto che il suggerimento dell'insegnante corrisponde al sostantivo che già conosce, è lui stesso che cerca di far capire che cosa sta tentando di dire.

Nei due esempi che seguono l'insegnante cerca di spiegare la differenza nell'uso di parole che condividono alcuni tratti il cui significato però non coincide pienamente:

(7)

P: Scrivania o cattedra in questo caso, 'tavolo' is the general name for all the things that have (xxx), ok? 'Tavolo', general name but the 'tavolo' that is in a classroom is called, ehm, ehm, 'banco', 'banco', and the one of the teacher is called ++ 'cattedra' [...] <sup>361</sup>

(8)

P: (xxx) E, ok, professori  
S: (xxx) insegnante e professore?  
P: Ehm, insegnante is more general, ok? Insegnante (xxx) but professore is a name of a teacher, ehm, from, ehm, superiori, ehm, from  
S: From university  
P: (xxx) of university (xxx)  
S: High school  
P: High school, from high school to university but for example in primary school you are not a professor you are just teacher, ok? Insegnante o maestra [...]

Le due 'pillole' che seguono invece mostrano le insegnanti che spiegano il significato di alcune parole:

(9)

S: (xxx) chiacch/chiacchieravamo  
P: Brava! È una parola difficile chiaccher/chiacchierare noi diciamo, si scrive chiacchierare, sapete chiacchierare + dire tante cose, chiacchierare + d'accordo? Dire tante cose, chiacchierano + mh + va bene?

---

<sup>360</sup> La trascrizione (6) risale a una lezione del 14/02/2012 destinata agli studenti del 3° anno di Leeds (ITAL3010).

<sup>361</sup> Le trascrizioni (7) e (8) risalgono a una lezione del 18/09/2012 destinata a uno dei gruppi del livello A1 del CLA di Cagliari.

(10)

P: Come va ragazzi? Un po' difficile eh? ++ se qualche parola vi impedisce di capire il significato generale, mh, chiedetemi + scaramucce (xxx)

S: (xxx)

P: 'Scaramucce' sono quelle cose insignificanti, cose di poco significato, mh, 'scaramucce' + (xxx) invece è contrasti quando ci sono dei contrasti tra le persone + 'scaramucce' sono piccole discussioni, piccole discussioni ma di scarso significato, mh, che non hanno importanza comunque emergono + (xxx)<sup>362</sup>

Nell'intervento che segue, l'insegnante tenta di elicitare un verbo partendo dal nome che gli studenti conoscono, quindi sfruttando le loro conoscenze morfologiche:

(11)

P: Non l'avete sentita l'altra? Che cos'era? Guardate l'immagine: l'immagine è la signora che mette il naso vicino all'orecchio + allora cosa fa la signora col naso? Il verbo viene da naso, a...?

S1: Nasare

P: An/ahah

SS e P: [risate]

P: Assomiglia ma non è nasare, bellino nasare, mi piace, però non è giusto, quindi è ann/annusare, mh? Noi col naso annusiamo ++ la signora sta annusando l'orecchio + e dice che lo fa + perché loro pensano + di potere capire se la persona

S2: Persona positiva [...] <sup>363</sup>

Infine, in quest'ultimo esempio di 'pillola', l'insegnante spiega un modo di dire molto comune in italiano:

(12)

P: [...] Eh, è rarissimo trovare persone che non fumano ma poi gli italiani, sapete come si dice quando si fuma molto? + mo' ve lo insegno si dice 'fumare come un turco'

S: Ah, sì

P: Ahah, gli italiani fumano come turchi vuol dire che fumano tantissimo è un modo di dire, ok?

Gli esempi sopra sono solo alcuni, ma in realtà questa maniera di operare è molto frequente soprattutto se serve alla comprensione degli studenti. Motivo per il quale quelle riportate si riferiscono tutte al significato di parole o di modi di dire tipici nella nostra lingua.

---

<sup>362</sup> La trascrizione (9) risale a una lezione del 20/09/2012 destinata al gruppo del livello A2 del CLA di Cagliari; la trascrizione (10) risale a una lezione del 24/09/2012 destinata al gruppo del livello B2 del CLA di Cagliari.

<sup>363</sup> Le trascrizioni (11) e (12) risalgono a una lezione del 25/09/2012 destinata al gruppo del livello B1 del CLA di Cagliari.

In linea generale, si può dire che quanto emerso nell'indagine di Villarini sul ruolo del docente e sulle attività messe in atto per lo sviluppo della competenza lessicale dei suoi apprendenti è stato riscontrato anche nelle classi osservate per questo lavoro. La didattica del lessico in classe appare fortemente ancorata alle attività di comprensione (dell'ascolto e della lettura), mentre paiono avere un ruolo più marginale le attività concentrate specificamente sul lessico e sul *continuum* lessico/grammatica.

Un'importante eccezione, però, è costituita da una specifica attività praticata a Leeds che consiste nell'esposizione orale di una relazione da parte di ogni studente da accompagnarsi a un compito molto interessante dal punto di vista lessicale: la preparazione di un *handout* con glossario.

## 4.2 IL GLOSSARIO: UN MODO PER AMPLIARE IL LESSICO

### 4.2.1 L'ESPOSIZIONE ORALE E IL GLOSSARIO

Come si è detto, il periodo in cui sono state osservate le classi all'University of Leeds, ha coinciso con il 2° semestre. In questa seconda parte dell'anno accademico erano previste diverse attività per la valutazione intermedia degli studenti, una delle quali serviva a valutarne principalmente la competenza nella produzione orale.

Quest'attività consisteva nell'esposizione orale di una relazione da parte di uno degli/le studenti/esse davanti alla propria classe. I tempi e i modi in cui avvenivano queste esposizioni variavano a seconda del modulo e del livello in cui si trovavano gli studenti. In ogni caso, chiunque avesse voluto, e grazie alla strumentazione presente in ogni classe (pc, videoproiettore, ecc.), poteva avvalersi di ulteriore materiale come fotografie, video, articoli, ecc.

Ciò che però colpisce maggiormente ai fini di questo lavoro è che per completare quest'attività allo/a studente/ssa era richiesto un compito specifico. Chi doveva esporre la propria relazione, infatti, era tenuto a preparare un *handout* da distribuire alla classe e all'insegnante prima dell'esposizione.

Normalmente, questo *handout* consisteva in un foglio<sup>364</sup> che, secondo le raccomandazioni degli insegnanti, doveva riportare:

a) un glossario contenente le parole chiave o dei termini legati all'argomento trattato per l'esposizione orale e/o considerati utili dallo/a studente/ssa stesso/a per rendere più facile ai propri compagni la comprensione di quanto avrebbe detto;

b) alcune domande o dei punti importanti sul tema affrontato per la relazione utili all'avvio di una discussione alla quale doveva partecipare tutta la classe.

L'insegnante, da parte sua, una volta visionato l'*handout*, metteva in evidenza eventuali errori riscontrati nel glossario o nelle domande, riguardanti dunque sia il lessico sia altri aspetti della lingua (ortografia, grammatica, sintassi).

In ogni caso, gli insegnanti valutavano sia la relazione presentata oralmente dagli studenti, sia il contenuto dei loro *handout*. Tuttavia, gli studenti ricevevano un *feedback* su quanto avevano fatto solo dopo qualche giorno oppure dopo una settimana.<sup>365</sup> I docenti, infatti, si prendevano un po' di tempo per valutare nel migliore dei modi i diversi aspetti coinvolti nell'attività. Di solito, mentre gli studenti esponevano la propria relazione, essi prendevano nota o degli eventuali errori o di qualche fenomeno interessante sul quale sarebbe stato poi utile soffermarsi. Soprattutto per gli studenti dei livelli più alti, poi, le cui esposizioni potevano durare anche 20 minuti, avveniva abbastanza spesso che gli insegnanti si servissero di qualche strumento per registrarle, in modo da poterle riascoltare con calma e rilevare i punti a favore e le problematicità.

L'*handout*, come si è detto, era anch'esso oggetto di valutazione. Solitamente, gli studenti lo distribuivano alla classe prima di presentare la propria relazione. L'insegnante lo controllava rapidamente e, se necessario, interveniva per correggerne il contenuto o per dare dei suggerimenti utili non solo allo studente ma anche a tutti i suoi compagni. L'attività principale però era incentrata sulla produzione orale, quindi sulla relazione e sulla discussione che ne doveva seguire, perciò gli interventi sugli *handout*,

---

<sup>364</sup> In seguito, si vedrà come il formato adottato dagli studenti per gli *handout* poteva variare anche notevolmente, così come anche il loro contenuto, e molto spesso queste variazioni erano correlate al livello di competenza della lingua.

<sup>365</sup> Questo poteva dipendere dal numero delle ore e alla loro distribuzione per ciascun gruppo.

e in particolare sui glossari, erano piuttosto brevi e spesso di superficie: si limitavano cioè alla sola forma delle parole, probabilmente perché è quella che salta maggiormente agli occhi se si discosta dalla norma e anche perché il rapido susseguirsi delle attività durante le lezioni non permetteva di soffermarsi troppo su alcune questioni o forse non permetteva neanche di notarle. Proprio per questo motivo i docenti richiedevano agli studenti di portare una copia cartacea del glossario in modo da poterne visionare il contenuto anche in un secondo momento e valutarlo nel modo migliore ai fini del *feedback* da dare agli studenti.

Per quanto riguarda la preparazione delle domande e la costruzione del glossario, è chiaro che i due compiti sono entrambi di notevole interesse. È altrettanto evidente però che nel presente lavoro, incentrato sulla didattica del lessico e sul suo apprendimento, il secondo merita un'attenzione particolare.

Qui, infatti, si ritiene che dal punto di vista lessicale, il compito di costruire un glossario da parte degli studenti sia particolarmente significativo sia in termini qualitativi che in termini quantitativi. Tale compito, infatti, favorisce innanzitutto la riflessione sulle parole o espressioni adeguate per un dato argomento sulla base del quale può rendersi necessario anche l'uso di termini specialistici. Inoltre, se le parole o espressioni non sono già conosciute dallo/a studente/ssa che deve preparare la relazione, esso comporta anche un lavoro di ricerca sul dizionario, il quale costituisce uno degli strumenti più preziosi di ampliamento del lessico. Dal momento che il glossario deve essere consegnato non solo all'insegnante ma distribuito anche ai compagni di classe, la sua costruzione si lega anche alla riflessione su quali parole o espressioni risultino particolarmente utili o possano creare difficoltà di comprensione agli altri e quindi al modo migliore in cui queste possono essere spiegate.

Da un punto di vista più generale, poi, sebbene il compito di preparare l'*handout* fosse affidato a un solo studente per volta,<sup>366</sup> cioè a chi doveva esporre la propria relazione, in realtà esso serviva a tutta la classe e acquisiva dunque un valore collettivo. La distribuzione dell'*handout*, infatti, risulta avere un duplice scopo: da una parte, attraverso la consultazione del glossario da parte degli studenti che, come si è detto,

---

<sup>366</sup> Normalmente, infatti, durante un'ora di lezione esponeva la propria relazione solo uno/a studente/ssa. Tuttavia, vi sono stati dei casi in cui nell'arco di una stessa lezione presentassero la propria relazione due studenti/ssa sia in momenti separati, sia contemporaneamente.

serviva ad agevolare la comprensione di quanto avrebbe detto il compagno durante l'esposizione, si metteva in moto la loro abilità ricettiva; dall'altra, attraverso le domande che servivano ad avviare una discussione sull'argomento trattato, si metteva in gioco/moto l'abilità produttiva degli studenti, che dovevano sforzarsi, anche con l'aiuto del glossario e quindi della terminologia adeguata, di tener viva la discussione attraverso altre domande o argomentando le proprie opinioni riguardo il tema trattato dal compagno.

Come si è detto, i tempi e modi di quest'attività variavano a seconda del modulo e del livello di competenza degli studenti. Di seguito, si darà conto della sua organizzazione a livello didattico e delle differenze esistenti in questo senso tra i diversi gruppi, ma anche, e soprattutto, delle differenze emerse tra i diversi gruppi di studenti nel modo di affrontare questo tipo di attività e di quanto facevano gli insegnanti rispetto ad essa.

#### 4.2.1.1 L'esposizione orale e il glossario dei *Beginners Italian 2*

Anche agli studenti del modulo *Beginners Italian 2* si richiedeva questo compito ma, in considerazione del loro livello, esso consisteva in una relazione abbastanza breve, la cui durata poteva variare dai 3 ai 5 minuti, su un argomento a scelta. Normalmente questa esposizione avveniva durante la prima parte della lezione (ma non necessariamente), a cui poi seguiva la regolare attività didattica più incentrata su questioni di tipo grammaticale.

Rispetto agli *handout* che gli studenti che presentavano la relazione dovevano preparare per i compagni e per l'insegnante, si è riscontrato che spesso questi riportavano solo il glossario. Di questo gruppo, infatti, si hanno 14 *handout* di cui 10 in forma cartacea mentre gli altri 4 sono stati recuperati attraverso le griglie di osservazione<sup>367</sup> utilizzate dalla scrivente per riportare i vari momenti in cui si

---

<sup>367</sup> Ciò è dovuto al fatto che le copie cartacee distribuite dallo/a studente/ssa che esponeva talvolta non erano sufficienti per tutti. Inoltre, nonostante dalle griglie di osservazione risultino altre tre esposizioni orali, in un caso mancano completamente i dati sia del glossario sia delle domande per la discussione (cosa probabilmente dovuta al fatto che lo/a studente/ssa o non aveva svolto questo compito o aveva dimenticato l'*handout* a casa) e in altri due casi sono presenti solo le domande utili per la discussione.

svilupparono le lezioni e alcuni dettagli ad esse collegate.<sup>368</sup> Solo in 3 degli *handout* cartacei sono presenti anche le domande o i punti che servivano ad avviare la discussione. Dal momento che le domande assenti da questi *handout* cartacei sono state recuperate attraverso le griglie di osservazione, la presenza del solo glossario non sembra dovuta al fatto che gli studenti ne avessero una maggiore considerazione ma solo al fatto che le domande potevano essere introdotte oralmente al momento della discussione.

In merito agli argomenti trattati per le varie esposizioni, questi erano a scelta degli studenti. Tutti hanno scelto di parlare o di una loro esperienza personale o di un tema di loro interesse, anche se il primo tipo di scelta è quello che ha prevalso.

Di seguito si riportano tutti i titoli degli argomenti scelti dagli studenti per le loro relazioni e la data in cui queste sono state esposte alla classe:<sup>369</sup>

- 1) 13/02/2012: 'Un inverno in Italia';
- 2) 14/02/2012: 'Il mio anno sabatico [sic!]';
- 3) 20/02/2012: 'Una vacanza invernale in India';
- 4) 21/02/2012: 'Il mio anno sabatico [sic!]';
- 5) 22/02/2012: 'La mia vacanza in America';
- 6) 27/02/2012: 'Il mio primo festival';
- 7) 28/02/2012: 'La mia città natale';
- 8) 29/02/2012: 'L'arte italiana';
- 9) 06/03/2012: 'La mia estate in Nepal';
- 10) 07/03/2012: 'L'India';
- 11) 07/03/2012: 'L'estate prossima';
- 12) 12/03/2012: 'Torino';
- 13) 13/03/2012: 'La crisi economica in Italia';
- 14) 14/03/2012: 'Mio [sic!] estate in Spagna!';
- 15) 17/04/2012: 'La mia esperienza lavorativa (Francia-Marzo 2011)';
- 16) 25/04/2012: 'Il rendimento sportivo';

---

<sup>368</sup> Chi scrive ha fatto particolarmente attenzione a riportare nelle griglie di osservazione anche gli eventuali errori presenti nelle copie originali degli *handout*, per cui, per quanto non siano di prima mano, l'affidabilità dei dati è massima.

<sup>369</sup> Si noterà che i titoli dei vari argomenti sono più di 14, cioè del numero di *handout* che si è riusciti a raccogliere. Questo perché, come si è detto, dalle griglie di osservazione si può facilmente ricavare il fatto che le esposizioni orali a cui si è assistito sono state più di 14. Pur mancando gli *handout*, grazie alle griglie di osservazione si ha almeno a disposizione l'argomento di queste esposizioni.

17) 25/04/2012: 'Malaysia [sic!] e Singapore'.

Come si può notare, gli argomenti scelti dagli studenti non solo riguardano prevalentemente esperienze personali, ma sono spesso collegati a luoghi che essi hanno visitato in viaggi di piacere o per altre ragioni. Gli unici tre argomenti che non riguardano esperienze personali, l'ottavo, il tredicesimo e il sedicesimo, nei primi due casi sono collegati all'Italia, e l'ultimo probabilmente ha a che vedere con gli interessi personali dello studente che lo ha scelto.

Si è detto che gli argomenti sono stati scelti dagli studenti stessi, ma non è chiaro se questi possano essere frutto dei suggerimenti dell'insegnante che pur lasciando loro carta bianca, può aver dato qualche idea, o se invece gli argomenti siano stati selezionati in completa autonomia dagli studenti.<sup>370</sup> In ogni caso, la tendenza riscontrata è in linea con quanto previsto per i livelli A1 e A2 del QCER in cui, per le attività di produzione orale ce n'è una dedicata al monologo articolato, che per tipologia è molto simile a quanto fanno gli studenti nella loro esposizione orale.

<b>Monologo articolato: descrivere esperienze</b>	
<b>A1</b>	È in grado di descrivere se stesso/stessa, che cosa fa e dove vive.
<b>A2</b>	È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza.
	È in grado di descrivere in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.
	È in grado di raccontare una storia, o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti. Descrive aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio.
	È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività.
	È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di routine, attività svolte in passato ed esperienze personali.
	È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti.
	È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione.

Tabella 14. Dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (trad. it. 2002: 74).

Questa tendenza generale a scegliere argomenti sentiti come vicini dagli studenti probabilmente perché ritenuti come più semplici da padroneggiare, si riflette in parte anche nei vocaboli selezionati per i loro glossari.

---

<sup>370</sup> Purtroppo nelle trascrizioni delle lezioni non c'è traccia di questo tipo di indicazioni da parte del docente.

Quanto al formato degli *handout* cartacei, si va dal foglio A4 a fogliettini variamente ritagliati che corrispondono a un decimo di esso.<sup>371</sup> Dal momento che prevalgono i formati inferiori all'A4, sorge il dubbio che la scelta di non inserire al loro interno le domande per la discussione, di cui si è detto sopra, sia da attribuire al fatto che gli studenti volessero semplicemente risparmiare spazio.

Dal punto di vista quantitativo, si va da glossari che contengono 6 voci<sup>372</sup> a glossari che ne contengono 13, per un totale di 125<sup>373</sup> e una media di quasi 9 voci per glossario.<sup>374</sup> Non sono particolarmente corposi, è vero, però va ricordato che nel caso degli studenti principianti l'esposizione orale poteva durare dai 3 ai 5 minuti circa, non molto tempo dunque, e questo sicuramente si riflette in qualche modo anche sul numero di elementi contenuti nei glossari.

Dei 14 glossari, 13 sono bilingui (italiano-inglese) e uno di essi è incompleto, nel senso che per alcune voci si fornisce la traduzione inglese ma per la maggior parte di esse si danno solo le parole italiane.<sup>375</sup> In un altro glossario, invece, l'apprendente riporta solo le voci in italiano senza alcuna traduzione.<sup>376</sup>

Dal momento che gli studenti di questo gruppo erano solo dei principianti il fatto che i glossari siano bilingui non sorprende. È normale infatti che a questo livello si faccia ancora molto affidamento sulla L1.

---

<sup>371</sup> Va detto che la maggiore o minore grandezza del formato degli *handout* non riflette necessariamente il maggiore o minore contenuto. Questo perché intanto il carattere utilizzato può essere più o meno grande e, in secondo luogo, nel caso degli *handout* in formato A4, due sono riempiti solo a metà e uno per i due terzi.

<sup>372</sup> Qui si usa il termine 'voci' per indicare il numero di elementi presenti e tradotti nei glossari. Va precisato però che, per rappresentare le intenzioni degli studenti, nel conteggio non si è fatta distinzione tra unità lessicali vere e proprie (monorematiche o polirematiche) e gli svariati sintagmi presenti in questi glossari (lo stesso si è fatto per i modi di dire, proverbi e intere frasi riscontrati negli *handout* degli apprendenti degli altri moduli). Se si facesse questo tipo di distinzione, è evidente che i numeri dati sopra salirebbero.

<sup>373</sup> Il totale sale a 126 se si considerassero separatamente le due unità lessicali che un apprendente inserisce sotto la stessa voce poiché sembrerebbe considerarle dei sinonimi (*la foresta pluviale/tropicale*).

<sup>374</sup> Per la precisione si hanno: due glossari che contengono 6 voci; un glossario che ne contiene 7; tre glossari costituiti da 8 voci; tre glossari che ne contengono 9; tre glossari che ne contengono 10; un glossario che ne contiene 12; un glossario che ne contiene 13.

<sup>375</sup> Tutti i glossari di questo e degli altri gruppi di studenti sono raccolti in Appendice.

<sup>376</sup> In realtà, non essendo presente la copia cartacea di questo glossario, è possibile che chi scrive possa non aver ricopiato le traduzioni corrispondenti per mancanza di tempo, ma tenuto conto che le domande sono state trascritte e che si faceva sempre molta attenzione a ricopiare tutto, compresi gli errori, è più probabile che nel glossario stesso non fossero presenti.

Nella maggior parte dei casi, gli studenti riportano le parole italiane selezionate per i loro glossari affiancate dalla rispettiva traduzione in inglese, ma nei seguenti tre casi se ne dà più di una:

- *apprezzare* = appreciate/enjoy<sup>377</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata ‘Una vacanza invernale in India’);

- *raccogliere* = to harvest/pick; *allarmante* = alarming/terrifying (dal glossario preparato per la relazione del 25/04/2012 intitolata ‘Malaysia [sic!] e Singapore’).

Raramente si propongono delle definizioni per spiegare il significato delle parole italiane ivi contenute. Gli esempi che seguono sono gli unici casi riscontrati nei glossari di questo gruppo:

- *un veneziano*<sup>378</sup> = venezian drink; aperol, prosecco, sparkling water; *ladino* = the local dialect (dal glossario della relazione del 13/02/2012 intitolata ‘Un inverno in Italia’).<sup>379</sup>

Probabilmente, almeno nel primo caso, l’apprendente non aveva scelta dato che non esiste un corrispettivo inglese.

---

<sup>377</sup> Si precisa che le voci italiane e le rispettive traduzioni sono quelle fornite dagli studenti e si riportano esattamente come sono indicate nei loro glossari. Si riportano quindi anche gli eventuali errori, refusi o imprecisioni (di qualsiasi tipo essi siano) ivi contenuti.

<sup>378</sup> Questa accezione di *veneziano* non si trova in nessuna delle opere lessicografiche consultate, vale a dire il GRADIT [2007<sup>2</sup>], il Treccani online e il Sabatini-Coletti online. Una breve ricerca sul web, però, rivela che *veneziano* sta per ‘spritz veneziano’ che spesso è abbreviato come ‘spritz’. Nel GRADIT [2002<sup>2</sup>] si trova la variante *spriz* e si dà la seguente definizione: s.m.inv. RE ven., friul., aperitivo a base di vino bianco e acqua gassata o seltz con l’aggiunta di bitter, vermouth e sim.. Nel sito dell’IBA, l’International Bartenders Association, invece, per lo ‘spritz veneziano’ si forniscono gli stessi ingredienti che ha indicato lo studente nel suo glossario ([http://www.iba-world.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88&Itemid=532](http://www.iba-world.com/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=532)). Qui, ovviamente, non interessano né gli ingredienti della bevanda, né le sue origini, e neanche le motivazioni per cui è stata denominata in questo modo (per le quali si rimanda alle seguenti pagine web: <http://www.venice-tourism.com/Venice-Tourism/Curiosita/Lo-Spritz.html> e <http://it.wikipedia.org/wiki/Spritz>), però va detto che lo studente ne parla in riferimento a una sua esperienza lavorativa in Trentino Alto Adige, per cui il fatto che nel glossario egli indichi *un veneziano*, e non ‘spritz’ o ‘spritz veneziano’, probabilmente è dovuto all’*input* che riceveva in quella zona d’Italia, la cui varietà regionale probabilmente prevede l’uso della parola nell’accezione indicata. Dal punto di vista della didattica, il fatto che lo studente la inserisca nel glossario, sottolinea l’importanza di preparare gli apprendenti alla situazione linguistica che troveranno in Italia e all’esistenza di diverse varietà regionali, nelle quali, non solo si possono trovare parole che non esistono nell’italiano standard, ma si danno anche casi di parole come *veneziano*, esistenti a tutti gli effetti anche nella nostra lingua, che però possono assumere ulteriori significati in base al luogo in cui vengono utilizzate.

<sup>379</sup> Questa definizione, come si può notare, è un po’ monca. Lo studente, infatti, usa un aggettivo piuttosto generico, *local*, con il quale sottintende l’informazione importante e specifica riguardante la zona in cui effettivamente il dialetto ladino è parlato, informazione che fornirà solo durante l’esposizione della propria relazione. Questo non è l’unico esempio in cui si ha l’impressione che gli studenti, nel costruire il glossario, non sempre siano in grado di pensare a definizioni o traduzioni precise in funzione delle conoscenze e competenze di coloro che devono usufruirne, cioè i compagni di classe.

In un caso, per la voce italiana si danno due opzioni ad indicare il loro uso sinonimico:

- *la foresta pluviale/tropicale* = rainforest (dal glossario preparato per la relazione del 25/04/2012 intitolata ‘Malaysia [sic!] e Singapore’).<sup>380</sup>

L’apprendente che ha selezionato le seguenti due voci, invece, avrebbe potuto metterle insieme e fornire un’unica traduzione, invece preferisce tenerle separate:

- *il dipinto* = painting; *il quadro* = painting (dal glossario preparato per la relazione del 29/02/2012 intitolata ‘L’arte italiana’).

---

<sup>380</sup> In realtà, le due unità lessicali non sono esattamente sinonimiche, poiché esistono diversi tipi di foresta tropicale, una delle quali è appunto detta ‘pluviale’. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), infatti, in cui entrambe le opzioni risultano come espressioni polirematiche, per *foresta pluviale* si dà la seguente definizione: “loc.s.f. TS geogr., f. tropicale caratterizzata da abbondanti precipitazioni lungo tutto l’arco dell’anno”, e come sinonimi vengono dati *foresta equatoriale*, *foresta vergine* e *ilea*, ma non *foresta tropicale*; quest’ultima è definita nel modo che segue: “loc.s.f. TS geogr., f. tipica delle regioni caldo umide, costituita da numerose specie arboree diverse e molto ricca di fauna”, e in questo caso non si danno sinonimi. Sarebbe stato quindi più appropriato parlare di ‘foresta tropicale pluviale’ o ‘foresta pluviale tropicale’, ma dal momento che il glossario è stato preparato per una relazione in cui si parlava anche della Malesia, nella quale si trova un’antichissima foresta tropicale pluviale, è forse abbastanza normale che si sia fatta questa sorta di estensione. Tra l’altro, va anche detto che digitando *foresta tropicale* su Google compaiono diverse pagine intitolate ‘foresta pluviale’ o ‘foreste pluviali tropicali’, fatto questo che dà l’idea che si stia parlando della stessa cosa. È quindi possibile che nella/e fonte/i consultata/e dall’apprendente non si faccia il tipo di distinzione di cui si è parlato. Per esempio, se si consulta la sezione Italian-English dell’ormai noto dizionario online WordReference ([www.wordreference.com/it/](http://www.wordreference.com/it/)), e si digita *foresta tropicale* o *foresta pluviale*, si ottiene per entrambe le opzioni la stessa traduzione, vale a dire ‘rainforest’, che è anche l’unica traduzione che l’apprendente fornisce nel glossario per entrambe le opzioni italiane. Se nella sezione English-Italian dello stesso dizionario ([www.wordreference.com/enit/](http://www.wordreference.com/enit/)), invece, si digita *tropical forest* si ottiene la traduzione ‘foresta tropicale’, mentre se si digita *rainforest* si ottengono due risultati: la traduzione principale è ‘foresta pluviale’, mentre il secondo risultato, che riguarda la forma composta *tropical rainforest*, dà come traduzione ‘foresta tropicale’. Allo stesso modo, nel dizionario d’inglese Sansoni presente nella pagina dei dizionari online del Corriere della Sera, se si digita *rainforest* nella sezione Inglese-Italiano ([http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_inglese/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_inglese/)), si ottengono due traduzioni: ‘foresta pluviale’ e ‘foresta tropicale’; nella sezione Italiano-Inglese, se si digita *pluviale* si trova anche la polirematica *foresta pluviale* che viene tradotta come ‘rainforest’; se, invece, si digita *tropicale*, si trova anche in questo caso la polirematica *foresta tropicale*, ma non è più tradotta come ‘rainforest’, bensì come ‘tropical forest’. Ancora, selezionando il dizionario Inglese-Italiano nella pagina dei dizionari Larousse ([www.larousse.fr/dictionnaires/italien-anglais/](http://www.larousse.fr/dictionnaires/italien-anglais/)), per *rainforest* non si ottiene nessun risultato, ma scomponendo la parola in *rain forest*, come traduzione viene fornita addirittura solo ‘foresta tropicale’; nella sezione Italiano-Inglese ([www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-italien/](http://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-italien/)), invece, digitando *foresta* o *tropicale* si ottengono solo ‘forest’ e ‘tropical’ senza alcuna indicazione sulle polirematiche esistenti per queste parole e per *pluviale* non si ottiene alcun risultato. Nel dizionario della Oxford online ([www.oxforddictionaries.com/](http://www.oxforddictionaries.com/)), invece, selezionando la sezione English-Italian, e digitando *rainforest*, si danno come traduzioni ‘foresta pluviale’ e ‘foresta equatoriale’; nella sezione Italian-English, similmente al Larousse, digitando *foresta* si ottiene come risultato ‘forest’ e si fornisce come forma composta solo ‘foresta equatoriale’; per *tropicale* o *pluviale* come traduzioni si danno solo ‘tropical’ e ‘rain’ e non si ottengono invece indicazioni sulle polirematiche esistenti per queste parole, anche se è possibile approfondire i risultati confrontandoli con gli altri dizionari presenti sulla pagina. Tutto questo serve solo a dimostrare che anche la selezione delle fonti lessicografiche da consultare è importante, com’è anche importante non fermarsi ad una sola fonte, ma è sempre utile fare dei confronti utili a capire se i risultati trovati in precedenza sono davvero corretti e precisi.

In un caso, l'apprendente non si limita a fornire la parola e la rispettiva traduzione, ma dal momento che si tratta di un sostantivo in *-tore*, tra parentesi aggiunge il suffisso che serve a formare il femminile dello stesso:

- *pittore(-trice)* = painter (dal glossario preparato per la relazione del 29/02/2012 intitolata 'L'arte italiana').

Più in generale, però, gli studenti si limitano a fornire le unità lessicali da loro selezionate e le relative traduzioni senza specificarne la categoria grammaticale. In alcuni casi, ciò ha dato adito a qualche ambiguità che è stato possibile sciogliere solo grazie: a) alle traduzioni che gli apprendenti stessi hanno fornito nei loro glossari; b) all'argomento che hanno affrontato per la loro relazione; c) all'uso che hanno fatto della parola in questione durante le loro esposizioni.<sup>381</sup>

In alcuni casi, è presente qualche errore ortografico o refuso:

- *la ricotta* [sic!] = recipe (dal glossario preparato per la relazione del 22/02/2012 intitolata 'La mia vacanza in America');

- *sventaggi* [sic!] = disadvantages (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 intitolata 'Il mio primo festival');

- *una societa* [sic!] = business; *il redito* [sic!] *basso* = low income (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'La crisi economica in Italia');

- *buciare* [sic!] = burn (dal glossario preparato per la relazione del 14/03/2012 intitolata 'Mio [sic!] estate in Spagna!');

- *una esperienza* [sic!]<sup>382</sup> *lavorativa* = work experience; *la Giaconda* [sic!] = the Mona Lisa (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'La mia esperienza lavorativa [Francia-Marzo 2011]').

A parte queste imprecisioni, che sono legate alla forma, sembra invece che dal punto di vista del significato gli apprendenti siano abbastanza attenti, senza confondere i vari significati che una stessa parola può avere:

- *un esempio* = role model (dal glossario preparato per la relazione del 25/04/2012 intitolata 'Il rendimento sportivo').

Due voci che hanno dato adito a qualche perplessità sono:

---

<sup>381</sup> Ovviamente questo è stato possibile solo grazie all'ascolto delle registrazioni. Tuttavia, va detto che alcune parole pur essendo presenti nel glossario, non sempre vengono utilizzate durante l'esposizione.

<sup>382</sup> Abbiamo incluso questa voce tra i refusi ma in realtà potrebbe trattarsi di una interferenza dall'inglese *experience*.

- *chiaro e scuro* = light and dark (dal glossario preparato per la relazione del 29/02/2012 intitolata ‘L’arte italiana’);

- *mio avviso* = my opinion (dal glossario preparato per la relazione del 14/03/2012 intitolata ‘Mio [sic!] estate in Spagna!’).

Per la prima, inizialmente si è pensato che l’apprendente avesse reso in maniera analitica la parola italiana che indica la tecnica pittorica del ‘chiaroscuro’. Dopo aver effettuato una verifica nelle sezioni italiano-inglese dei soliti dizionari online<sup>383</sup> si è però rilevato che in inglese la parola che si riferisce alla tecnica pittorica rimane invariata, ed è dunque un prestito della nostra lingua. Era dunque improbabile che l’apprendente traducesse come ‘light and dark’ una parola che esiste come prestito nella sua L1. Riascoltando la registrazione della sua esposizione, infatti, la studentessa utilizza la parola nel modo seguente: “[...] Il periodo barocco è caratterizzato di grande drama [o trama?], colori ricchi e profondi, il contrasto intenso tra chiaro e scuro”. La voce italiana fornita e la rispettiva traduzione sono dunque corrette.

Anche per la seconda voce risulta evidente che in realtà la studentessa intendesse ‘a mio avviso’ perché lo usa nel seguente modo: “Per cinque giorni abbiamo visitato i monumenti come (xxx) un gran numero di bella architettura però a mio avviso la miglior parte sarebbe andare alla spiaggia tutti i giorni [...]”. Non è dunque chiaro come mai nel glossario abbia inserito per la voce italiana solamente *mio avviso*, che poi giustamente ha tradotto come ‘my opinion’, anziché inserire l’intera espressione italiana che sembrerebbe padroneggiare e che avrebbe potuto tradurre in inglese come ‘in my opinion’.

Nel seguente caso l’apprendente deve avvalersi di un prestito dall’inglese perché in italiano sembrerebbe non esistere una parola che gli corrisponda:

- *i mutui subprime*<sup>384</sup> = subprime mortgages (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata ‘La crisi economica in Italia’).

---

<sup>383</sup> L’Oxford, il Sansoni, il Larousse, e WordReference.

<sup>384</sup> La parola *subprime* è un prestito dall’inglese e nel dizionario Treccani online ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)), si trova la seguente definizione: “subprime (sub-prime), *s.m. e agg.inv.* Prestito, generalmente a lungo termine, concesso a clienti di dubbia solvibilità, con tassi di interesse molto elevati; relativo a tale tipo di prestito. [...] Dall’ingl. *sub-prime* (‘di qualità non elevata, di categoria inferiore alla prima’)”. Nell’enciclopedia della stessa opera si trova anche *mutuo subprime* per il quale si dà la seguente spiegazione: “Prestito immobiliare che, nel contesto finanziario statunitense, viene concesso al prenditore che non può godere delle condizioni migliori, quelle riservate alla clientela primaria. È un prestito che

In diversi casi, invece, la L1 degli apprendenti ha interferito negativamente e in vario modo sull'esito delle voci italiane, come in:

- *miscela di torta*<sup>385</sup> = cake mixture (dal glossario della relazione del 13/02/2012 intitolata 'Un inverno in Italia');

- *un trattamento*<sup>386</sup> = a treat (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'La mia estate in Nepal');

---

comporta un elevato rischio per il creditore perché il soggetto a cui viene concesso è caratterizzato da una limitata capacità di rimborsare puntualmente quanto ricevuto. Il prefisso *sub-* fa proprio riferimento alla condizione non ideale (*prime*), in merito al maggior grado di rischio implicito nel suddetto rapporto creditizio. Il mutuatario ha un passato contraddistinto da rate scadute non rimborsate, procedimenti di espropriazione forzata o bancarotta, elevata probabilità di default [...]. A fronte del maggior rischio, il mutuo s. è gravato da un tasso d'interesse più elevato e da maggiori oneri. Nella categoria è possibile ricomprendere varie tipologie di mutui ipotecari [...] La ratio sottostante ai mutui s. è quella di ampliare l'accesso al credito ipotecario a una vasta platea di persone che tradizionalmente ne rimarrebbero esclusi. Lo sviluppo del mercato dei mutui s. è stato incentivato dalla concomitanza di diversi fattori. Per gli intermediari, la spinta a elargire mutui a prenditori sempre più rischiosi è stata favorita da: vari interventi legislativi che, fin dal 1977, hanno generato un ampliamento delle tipologie di prestatori; elevata liquidità, derivante dall'avvio nel 2001 di una politica monetaria espansiva della Federal reserve; possibilità di trasferire il connesso rischio di credito sul mercato finanziario [...]. La cessione del rischio apportava nuova liquidità utilizzabile per concedere nuovi mutui. [...] La degenerazione del mercato, in concomitanza con l'inversione della politica monetaria e lo scoppio della bolla immobiliare, ha aumentato la morosità e l'insolvenza dei mutui s. innescando, nel 2007, una crisi finanziaria senza precedenti". Come si vede, l'apprendente, nel parlare di crisi economica, non poteva non fare riferimento a questo. Contemporaneamente però, si tratta di un tipo di mutuo caratteristico del contesto finanziario statunitense e forse è proprio per questa ragione che in italiano non esiste un corrispettivo. La parola *subprime* è invece assente nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), ma non stupisce vista la data di seconda edizione, e nella versione online del Sabatini-Coletti presente nella pagina del Corriere della Sera. Tra i dizionari bilingui online consultati, nella sezione English-Italian dell'Oxford, la parola è indicata in inglese come *sub-prime* e per il corrispondente italiano si trova 'subprime'; nella sezione English-Italian del dizionario online WordReference, si trovano per l'inglese le due varianti *subprime* e *sub-prime* alle quali corrisponde l'italiano 'subprime'. Inoltre, si forniscono anche le forme composte *subprime mortgage* e *sub-prime mortgage* tradotti in italiano come 'mutuo subprime', esattamente come indicato dall'apprendente nel glossario. La parola è invece assente nei dizionari bilingui online Sansoni e Larousse.

<sup>385</sup> Qui, l'apprendente ricalca la forma composta inglese 'cake mixture' o 'cake mix', ma in italiano molto probabilmente si preferirebbe 'miscela per torte' o, ancor meglio, 'preparato per torte' (digitando *cake* nella sezione English-Italian del dizionario online WordReference, tra le forme composte si trova infatti *cake mix*, tradotto come 'miscela per torte' o 'preparato per torte'), o 'preparato per dolci' (nel GRADIT [2007<sup>2</sup>], tra le varie accezioni di *preparato* infatti si trova: 5b s.m. CO confezione alimentare che contiene mescolati gli ingredienti necessari per la realizzazione di un determinato prodotto: *p. per risotti, per dolci*; allo stesso modo, nel *Dizionario combinatorio italiano* di Lo Cascio, nella categoria NOME ~ della voce *dolce*<sup>2</sup>, si trova anche 'preparato per dolci').

<sup>386</sup> Per la voce *un trattamento*, tradotto come 'a treat', che inizialmente aveva ingannato anche chi scrive, si ipotizza che l'apprendente abbia usato le sue conoscenze sulla formazione dei nomi in italiano applicando il suffisso *-mento* alla parola inglese che fornisce in traduzione. Infatti, sebbene la parola *trattamento* esista a tutti gli effetti in italiano, in inglese, e con un risultato molto simile, tra le varie opzioni, potrebbe essere tradotta come 'treatment'. In ogni caso, in nessuna delle opere lessicografiche consultate risulta invece l'opzione 'treat' (si vedano le sezioni Italiano-Inglese dei dizionari online della Oxford, del Sansoni, del Larousse e di WordReference). Per capire cosa intendesse lo studente si è riascoltata la registrazione della lezione nella quale ha esposto la propria relazione. Ecco il punto in cui utilizza la voce fornita nel glossario: "[...] Abbiamo passato tre giorni per dipingere per una scuola.

- *gli informazioni di credito cattivi* [sic!]<sup>387</sup> = poor credit history (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata ‘La crisi economica in Italia’);
- *Orientale Spagna*<sup>388</sup> = Eastern Spain (dal glossario preparato per la relazione del 14/03/2012 intitolata ‘Mio [sic!] estate in Spagna!’).

Dalle svariate voci riportate fin qui, si sarà notato un dato interessante: nei loro glossari, gli apprendenti presentano le unità lessicali sia isolatamente (61 voci su 125 totali), così come le troveremmo in un normale dizionario, sia insieme ad articoli determinativi e indeterminativi, preposizioni e aggettivi, dando così luogo a sintagmi di diverse tipologie (64 voci sulle 125 totali).<sup>389</sup>

---

Penso che c’era molto gratificante perché gli studenti in Nepal non hanno molti soldi e lo hanno apprezzato. Penso che/penso che c’era come un trattamento per loro [...]”. L’uso che ne fa l’apprendente, come si vede, non corrisponde a nessuna delle diverse accezioni che la parola ‘trattamento’ ha in italiano, ma può invece corrispondere a diverse accezioni che ha la parola ‘treat’ in inglese. Nel dizionario online della Oxford, per esempio, viene tradotta come ‘piacere’ o ‘regalo’ e si dà il seguente esempio: *give somebody a treat* = fare una sorpresa a qualcuno; nel Sansoni viene tradotta come ‘piacere’, ‘festa’, ‘gioia’, ‘godimento’; nel Larousse, ancora, in riferimento a qualcosa di speciale, si trova ‘delizia’; in WordReference, infine, si trova ancora ‘sorpresa’. Tra le varie opzioni possibili, è evidente comunque che nel contesto in cui lo studente usa la parola si stia riferendo a qualcosa che dà o fa piacere e non al significato che ha la parola in italiano.

<sup>387</sup> Anche qui, al di là dell’accordo scorretto tra articolo e nome e tra nome e aggettivo (probabilmente dovuto alla desinenza in *-i* di *informazioni*, normalmente sentita come tipica del maschile in italiano) la voce fornita è un tentativo di rendere ‘poor credit history’. Inizialmente, però, la scrivente ha avuto qualche difficoltà a capire quale fosse il rapporto tra l’aggettivo *cattivi* della voce italiana e l’aggettivo ‘poor’ usato in traduzione. Dopo svariate ricerche, si è rilevato che la voce italiana potrebbe corrispondere a qualcosa come ‘informazioni creditizie negative’, che si riferiscono al passato o alla storia creditizia di un cattivo pagatore, cioè di qualcuno che in passato, per le ragioni più svariate, ha richiesto uno o più prestiti ma non è riuscito a pagarne puntualmente le rate per la restituzione. È attraverso questo tipo di informazioni che le banche possono valutare il rischio che corrono nel momento in cui viene richiesto loro un prestito: se le informazioni creditizie sono positive il rischio sarà basso, ma se le informazioni sono negative, allora il rischio sarà alto e molto probabilmente chi ha richiesto il prestito se lo vedrà rifiutare. Per le banche però non è rischioso concedere un prestito solo a coloro che si sono rivelati dei cattivi pagatori in passato, ma considerano un rischio concederlo anche a coloro per i quali non hanno a disposizione informazioni creditizie né di tipo positivo né di tipo negativo, cioè coloro che non hanno mai chiesto in passato un prestito, e questo perché non sanno con quale tipo di pagatore avranno a che fare. Ed è qui che si spiega la relazione tra *cattivi* e ‘poor’. Sul motore di ricerca Google, per esempio, digitando ‘poor credit history’ alcune delle pagine che si presentano riportano a ‘bad credit history’.

<sup>388</sup> Qui, invece, è evidente che l’interferenza della L1 dell’apprendente è legata all’ordine delle parole e in particolare al fatto che in inglese l’aggettivo precede il nome. In italiano, com’è noto, in alcuni casi e per diverse ragioni l’aggettivo qualificativo può anche precedere il nome, ma di solito segue l’elemento a cui si riferisce, motivo per il quale si usa ‘Spagna orientale’.

<sup>389</sup> È possibile che gli apprendenti che di volta in volta preparavano i glossari presentassero le unità lessicali insieme ad articoli, preposizioni e aggettivi per aiutarsi durante l’esposizione e/o per facilitare i propri compagni nell’individuare il genere delle parole italiane che proponevano. Si può anche ipotizzare che questa scelta derivi dall’abitudine di studiare da liste di parole in cui le unità lessicali fornite spesso erano accompagnate da articoli. In *Pregol!*, infatti, molte parole, in particolare i nomi, sono accompagnate dai rispettivi articoli.

All'interno dei glossari si è rilevato anche un certo numero espressioni polirematiche, a dimostrazione del fatto che il loro apprendimento risulta utile già al livello dei principianti. Di queste, le seguenti hanno un riscontro nel GRADIT (2007<sup>2</sup>):

- *il lievito in polvere* = baking powder; *la padrona di casa* = landlady (dal glossario della relazione del 13/02/2012 intitolata 'Un inverno in Italia');
- *le Olimpiadi invernali* = Winter olympics (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 intitolata 'Torino');
- *la crisi economica* = the economic crisis (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'La crisi economica in Italia');
- *da soli* = alone; *un ferro di cavallo* = horse shoe (dal glossario preparato per la relazione del 14/03/2012 intitolata 'La mia esperienza lavorativa [Francia - Marzo 2011]');
- *la foresta pluviale/tropicale* = rainforest; *gomma da masticare* = chewing gum; (dal glossario preparato per la relazione del 25/04/2012 intitolata 'Malaysia [sic!] e Singapore').<sup>390</sup>

Nel *Dizionario Combinatorio Italiano* (2013) diretto da Vincenzo Lo Cascio (DCI) e/o nel *Dizionario delle collocazioni* (2012) di Paola Tiberii (DDC), risultano invece come combinazioni preferenziali o collocazioni le seguenti voci:<sup>391</sup>

- *vacanza invernale* = winter holiday; *al punto di congelamento* = freezing point (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Una vacanza invernale in India');
- *prendere il sole* = to sunbathe (dal glossario preparato per la relazione del 22/02/2012 intitolata 'La mia vacanza in America');
- *bruciata dal sole* = sunburn (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 intitolata 'Il mio primo festival');
- *un pallone da calcio* = a football (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'La mia estate in Nepal');
- *il reddito basso* = low income (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'La crisi economica in Italia');

---

<sup>390</sup> Attestate nel seguente modo: *lievito in polvere* [loc.s.m., TS alim.]; *padrona di casa* si trova nella variante maschile [loc.s.m., CO]; *olimpiadi invernali* [loc.s.m.pl., CO/TS sport]; *crisi economica* [loc.s.f., TS econ.]; *da soli* [loc.avv., loc. agg., CO]; *ferro di cavallo* [loc.s.m, CO]; *foresta pluviale/tropicale* [entrambe loc.s.f., TS geogr.]; *gomma da masticare* [loc..s.f., CO]. Pur non essendo attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), che per ovvie ragioni non contiene tutte le polirematiche esistenti in italiano, si ritiene che possano considerarsi come tali anche diverse altre locuzioni presenti nei glossari degli apprendenti di questo livello.

<sup>391</sup> Va precisato che spesso le polirematiche attestate nel GRADIT si trovano anche nel DCI e DDC mentre le collocazioni e/o combinazioni di cui si dà conto sono presenti solo in questi ultimi.

- *la crema solare; una bibita fresca* (dal glossario preparato per la relazione del 14/03/2012 intitolata ‘Mio estate in Spagna’);
- *una esperienza lavorativa* = work experience (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata ‘La mia esperienza lavorativa [Francia-Marzo 2011]’);
- *buon rapporto* = good relationship (dal glossario preparato per la relazione del 25/04/2012 intitolata ‘Il rendimento sportivo’).<sup>392</sup>

Senza troppe sorprese, i glossari sono costituiti per almeno il 67% da parole appartenenti al vocabolario di base.<sup>393</sup> Tenuto conto del livello degli apprendenti, che erano solo dei principianti, e del tipo di argomenti selezionati per le loro relazioni, stupisce forse che la percentuale non sia più alta. Tra l’altro, il dato è influenzato anche dal fatto che molte delle voci che costituiscono il *corpus* contengono diverse parole funzionali (articoli, preposizioni, ecc.)<sup>394</sup> che, com’è noto, sono usate molto frequentemente e che per questo motivo appartengono in larga misura al vocabolario fondamentale. Se si escludessero tali parole dal conteggio, infatti, la percentuale di VdB scenderebbe al 56% circa.

Le altre percentuali degne di nota sono costituite da parole appartenenti al vocabolario comune e a quello tecnico-specialistico, che coprono rispettivamente il

---

<sup>392</sup> Attestate nel seguente modo: *vacanza invernale* [DCI: categoria ~ AGG. alla voce *vacanza*<sup>2</sup>]; *al punto di congelamento* [DCI > *al punto di*: categoria ESPRESSIONI alla voce *punto*<sup>1</sup>; *punto di congelamento*: categoria NOME ~ alla voce *congelamento*]; *prendere il sole* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *sole* e categoria ~ NOME alla voce *prendere*<sup>1</sup> (senza art.); DDC > categoria VERBO + COMPLEMENTO alla voce *sole*]; *bruciata dal sole* [DCI > nella forma *essere bruciato dal* ~ categoria VERBO ~ alla voce *sole*]; *pallone da calcio* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *pallone* e categoria NOME ~ alla voce *calcio*<sup>2</sup>]; *reddito basso* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *reddito*; DDC > categoria AGGETTIVI alla voce *reddito*]; *crema solare* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *crema*<sup>2</sup>; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *crema*<sub>2</sub>]; *bibita fresca* (DCI > categoria NOME ~ alla voce *fresco*<sup>1</sup>; DDC > categoria AGGETTIVI alla voce *bibita*]; *esperienza lavorativa* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *esperienza*; DDC > categoria • AGGETTIVI di *esperienza*<sub>2</sub>]; *buon rapporto* [DCI > categoria AGG. ~ alla voce *rapporto*; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *rapporto*<sub>2</sub>].

<sup>393</sup> Si scrive ‘almeno’ perché in due casi il GRADIT (2007<sup>2</sup>) fornisce due marche d’uso per la stessa accezione della parola FO/TS (*società*) e AU/TS (*reddito*), fatto questo non insolito, ma che crea problemi se si vuole stabilire la percentuale esatta di unità lessicali che appartengono al VdB. In altri quattro casi, invece, pur avendo diverse marche d’uso le accezioni delle parole sono molto simili e non è facile decidere quale sia la più adeguata (per es.: *debito*, FO o TS?; *mutui*, *municipio*, *scimmia*, AU o TS?). Va detto inoltre che le seguenti parole non sono state considerate nel conteggio: *miscela*; *veneziano*; *trattamento*; *Torino*; *subprime*, *Spagna*, *Gioconda*. I motivi sono attribuibili al fatto che: a) non sono lemmatizzate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>); b) vi compaiono ma non nell’accezione fornita nei glossari; c) pur essendo presenti nell’opera, non se ne fornisce la marca d’uso.

<sup>394</sup> Questo fatto si può considerare normale nel momento in cui si analizza un *corpus* costituito da testi, ma non per un *corpus* costituito da glossari.

22% e il 5% circa del totale. Interessante la presenza della parola *artefatto*, che nel GRADIT risulta obsoleta (OB).<sup>395</sup>

Un altro dato che non crea particolari sorprese è che le unità lessicali contenute nei glossari sono perlopiù nomi (o locuzioni sostantivali) che rappresentano il 43% circa del totale.<sup>396</sup> Va inoltre aggiunto che la percentuale di nomi dichiarata si riferisce prevalentemente a entità concrete. Le altre categorie grammaticali sono costituite per poco più del 25% da articoli; aggettivi e verbi, invece, raggiungono percentuali molto simili, rispettivamente il 12,5% e l'11,5% circa, mentre le preposizioni arrivano a quasi il 5% del totale. La percentuale rimanente è ricoperta da avverbi (quasi il 2%) e da congiunzioni (meno dell'1%).<sup>397</sup>

L'intervento degli insegnanti rispetto a quest'attività, poteva riferirsi sia alla relazione degli studenti, sia al contenuto dell'*handout*. Normalmente, gli interventi

---

<sup>395</sup> La percentuale mancante, costituita da quasi il 2,5% del totale, è rappresentata da una fascia d'uso che mette insieme il vocabolario comune e quello tecnico-specialistico (CO/TS), ed è costituita dalle seguenti 5 unità: *Rinascimento*, *sindone*, *moneta*, *olimpiadi invernali*. Come si è detto, vi sono poi 2 parole, *società* e *reddito*, che sono marcate rispettivamente FO/TS e AU/TS, mentre una parola, *artefatto*, risulta obsoleta (OB). Hanno marca d'uso tecnico-specialistico (TS) le seguenti 10 unità: *ladino*, *Barocco*, *svantaggiati*, *lievito in polvere*, *crisi economica*, *mutuatari*, *credito*, *foresta pluviale*, *foresta tropicale*, *tapiro*. Le parole appartenenti al vocabolario comune (CO), invece, sono 45: *accogliente*, *malauguratamente*, *abbronzato*, *svantaggio*, *mosaico*, *acclimatarsi*, *percorso*, *emozionato*, *indumenti*, *molteplicità*, *indubbiamente*, *agevolare*, *coinvolgente*, *crocifisso*, *arazzo*, *ambientazione*, *fastidiosamente*, *ventoso*, *rallegrarsi*, *stantio*, *esaurimento*, *piantagione*, *allarmante*, *al* (x 2), *congelamento*, *lavandino*, *sole* (x 2), *i* (x 3), *picchetti*, *dipinto*, *frumento*, *sinagoga*, *gli* (x 2), *solare*, *avviso*, *spuntino*, *da soli*, *ferro di cavallo*, *rendimento*, *gomma da masticare*. Le unità lessicali del vocabolario di base sono in totale 135. Di queste, appartengono al vocabolario fondamentale (FO) 102 unità: *piatta*, *raggiungere*, *fiumi*, *piano*, *litigare*, *buio*, *trascinare*, *schacciata*, *noto*, *pittore*, *sporco*, *dipingere*, *scompare*, *bruciare*, *costa*, *ombra*, *livello*, *raccogliere*, *il* (x 10), *di* (x 5), *un* (x 10), *una* (x 9), *le* (x 5), *la* (x 12), *vacanza*, *punto*, *prigione*, *legno*, *prendere*, *bruciata*, *dal*, *folla* (x 2), *quadro*, *chiaro*, *e*, *da*, *calcio*, *confine*, *con*, *stoffa*, *l'*, *affari*, *basso*, *nuovi*, *informazioni*, *cattivi*, *onde*, *mio*, *fresca*, *uno*, *esperienza*, *compito*, *buon*, *rapporto*, *capo*, *esempio*. Del vocabolario d'alto uso (AU), invece, fanno parte le seguenti 26 unità: *apprezzare* (x 2), *alloggio*, *sebbene*, *condividere*, *navigare*, *raffreddare*, *affresco*, *cucito*, *supporre*, *abbassare*, *tenda* (x 2), *torta*, *sfida*, *invernale*, *capanna*, *forno*, *scuro*, *tende* (x 2), *pallone*, *crema*, *orientale*, *atleta*, *mete*. Il numero di parole del vocabolario di alta disponibilità (AD), infine, è rappresentato da sole 7 unità: *rimborsare*, *abbronzare*, *allenare*, *piastre*, *ricetta*, *bibita*, *lavorativa*. Vi sono infine le 4 parole per le quali non si è riusciti a determinare la marca d'uso: *debito*, FO o TS?; *mutui*, *municipio*, *scimmia*, AU o TS?. Si consideri comunque che le marche d'uso individuate per certe parole sono strettamente legate all'accezione in cui compaiono nei glossari perciò non bisogna stupirsi se una parola come *sole*, che normalmente apparterebbe al VdB, qui ha marca d'uso CO.

<sup>396</sup> Sull'ordine di apprendimento delle classi di parole si vedano Bettoni (2001: 72) e Vedovelli (2007: 304) per l'apprendimento di una L2, e Ferreri (2005b: 20-25) per l'apprendimento della lingua materna.

<sup>397</sup> I dati sono stati calcolati considerando ognuna delle espressioni polirematiche come un'unica entità, ma essendo pochissime, anche conteggiando separatamente gli elementi che le compongono, il quadro dichiarato non cambierebbe. Si avrebbe infatti un lievissimo calo nelle percentuali di nomi, articoli, verbi, avverbi e congiunzioni, a favore di aggettivi e preposizioni, le cui percentuali aumenterebbero, ma davvero di poco.

riguardanti le relazioni avvenivano alla fine dell'esposizione, probabilmente per evitare di interrompere gli studenti mentre parlavano, ma si sono avuti anche casi in cui gli insegnanti intervenivano durante il discorso stesso. Ciò poteva avvenire o perché ciò che diceva lo studente poteva creare problemi di comprensione ai compagni, oppure per offrire qualche suggerimento.

Su esplicita richiesta degli insegnanti, l'*handout* normalmente andava distribuito dall'apprendente che lo aveva preparato prima di esporre la propria relazione.<sup>398</sup> Ciò è probabilmente dovuto al fatto che in questo modo gli insegnanti potevano visionare il contenuto del glossario e rilevare l'eventuale presenza di errori o imprecisioni prima che si creassero problemi di comprensione per l'intera classe e/o per evitare che lo studente che doveva presentare la relazione utilizzasse delle unità lessicali in modo scorretto.

Un esempio di come l'insegnante poteva intervenire durante l'esposizione degli studenti è il seguente:<sup>399</sup>

S[---]: [...] La cosa migliore che ho trovato vivendo a Firenze è che è una città molto piccola e intima, e mi è piaciuto particolarmente questo aspetto più, eh, personale ++ Ahm...

P: Che cos'è? Vuoi spiegare?

S[---]: (xxx) questo è la vista del eh, Ponto Vecchio che è il ponte il più famoso ne/ Fi/ eeh in Firenz /a Firenze + ehm questa è la + statua..?

P: Mh, mh...

S[---]: Ehm, del David di Michelangelo, ehm, questo è il Duomo, ehm, che è un + edificio famoso nel centro di Firenze, e questo è solo la vista, ehm...

P: Il panorama...

S[---]: ... il panorama di Firenze. [...]

Come si vede, si hanno due tipi d'intervento: in un primo momento, l'insegnante interviene per chiedere chiarimenti rispetto al contenuto di alcune fotografie che la studentessa ha portato per mostrarle alla classe, proiettate su uno schermo mentre espone la propria relazione. Il secondo intervento, invece, è di tipo lessicale: l'insegnante, infatti, offre un'altra opzione rispetto alla parola utilizzata dalla studentessa. Lo scopo dell'insegnante, in questo caso, non è correggerla ma solo fornire

---

<sup>398</sup> In alcuni casi gli studenti lo hanno distribuito solo dopo aver presentato la relazione alla classe.

<sup>399</sup> La trascrizione è tratta da una lezione del 14/02/2012 durante la quale una studentessa presentava una relazione dal titolo 'Il mio anno sabatico'.

un'unità lessicale più specifica (*panorama*) che in quel contesto può funzionare come sinonimo di una parola con un significato più generale (*vista*).<sup>400</sup>

Di seguito, invece, si riportano alcuni interventi dell'insegnante rispetto ai glossari contenuti negli *handout*:<sup>401</sup>

(1)

P: Hai un glossario?

S: Yeah

SS e P: (xxx)

P: [...] Ehm, there are a few things to change in the glossary...eh, well, third line: 'una societa' con l'accento sulla 'a': una società. [...] Ehm, 'il reddito basso'...Ooh... 'Il reddito basso': low income, due 'd': reddito. Eh...The one before the last line: 'Le informazioni', ok? Femminile, 'Le informazioni di credito...', 'di credito cattivo', cattivo [...].

(2)

SS e P: (xxx)

P: Il primo verbo è 'abbronzarsi', riflessivo, sì. Vuoi correggere? Abbronzarsi. Remember, in future, you have to print the glossary, please! You don't need the capital letter in 'estate'. Abbronzarsi; bruciare, bi-ar-iu, bruciare, to burn; [costa?]. Can you see? (xxx) orientale.

Come si può notare, in entrambi i casi l'insegnante si limita a correggere la forma delle parole, con interventi riguardanti l'ortografia e l'accordo di articoli, nomi, e aggettivi, senza indicazioni di altro tipo. Alcune delle voci contenute nei glossari ai quali si riferiscono gli interventi sopra avrebbero forse meritato un po' più di attenzione ma va detto che la preparazione del glossario era un compito specifico all'interno di un'attività più ampia che concerneva la produzione orale. È per questo che ci si concentrava maggiormente sulle domande preparate dagli studenti. Contemporaneamente, però, gli insegnanti richiedevano agli studenti di portare una copia cartacea del glossario proprio perché in questa maniera potevano dedicargli maggiore attenzione e valutarlo senza fretta. Nel secondo intervento riportato sopra, infatti, si può leggere come l'insegnante lo ribadisca. È evidente però che valutazione e l'attenzione verso il lessico in classe sono due cose diverse e non possono produrre gli stessi benefici.

---

<sup>400</sup> Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), infatti, la parola *vista* ha tra i suoi vari significati il seguente: 4. FO ciò che si vede; panorama, scena, spettacolo [...]. Per *panorama* invece si ha, tra le altre, la seguente definizione: 1a AU veduta d'insieme di un territorio, di un paesaggio o di una città, spec. da un punto di vista sopraelevato [...].

<sup>401</sup> Le due trascrizioni risalgono a una lezione del 13/03/2012 e del 14/03/2012 in cui gli studenti avevano preparato i glossari per le due relazioni intitolate 'La crisi economica in Italia' e 'Mio Estate in Spagna'.

#### 4.2.1.2 L'esposizione orale e il glossario dell'*Italian Language Level 1*

Nei programmi, per tutti i gruppi di studenti non principianti assoluti era prevista per tutto l'anno un'intera ora alla settimana da dedicare alla pratica orale della lingua. Normalmente, in questo tipo di lezione, agli studenti era chiesto di leggere un determinato articolo e di approfondire l'argomento con altre letture o la visione di alcuni video, in modo tale da arrivare preparati in classe e poterne discutere tutti insieme.

Tuttavia, come si è detto, il periodo in cui sono state osservate le classi ha coinciso con le valutazioni orali. Perciò l'organizzazione dell'attività didattica in quell'ora risultava leggermente diversa. Nel 2° semestre, infatti, quest'ora veniva utilizzata per le esposizioni orali delle relazioni che tutti gli studenti preparavano di volta in volta. Rimaneva invariato il fatto che a queste relazioni dovevano seguire le rispettive discussioni con la partecipazione di tutta la classe.

Riguardo al gruppo degli studenti del primo anno del programma avanzato, denominato *Italian Language Level 1*, per la lezione di pratica orale si aveva un programma apposito denominato *Outline oral syllabus*, con le seguenti indicazioni per il 2° semestre dell'a.a. 2011-2012:

2° settimana.<sup>402</sup> Automobile ed ecologia.

- Grammar revision.
- Debating in groups on topic listed on [...].

Homework:

- Read the passages 'Prima di leggere' and 'La zona in cui vivo' [...].
- Study the section 'Studio di parole' [...].

3° settimana. Automobile ed ecologia.

- Grammar revision.
- Reading comprehension and role play.

Oral Assessment [2]:

- presentations (4 minutes each).

Homework:

- Read the passages 'Prima di leggere' and 'Io non ho paura' [...].
- Study the section 'Studio di parole' [...].

4° settimana. TV, cinema e musica.

---

<sup>402</sup> La prima settimana del 2° semestre, come si è detto, era una *reading week*, ed è per questo che nel programma non è presente.

- Grammar revision.
  - Pair work. Reading comprehension. Debating in groups on topic listed on p. [...].
- Oral Assessment [2]: presentations (4 minutes each).
- Homework:
- Ricerca Web [...].
- 5° settimana. TV, cinema e musica.
- Grammar revision.
  - Debating in groups on Ricerca Web [...].
- Oral Assessment [2]:
- presentations (4 minutes each).
- Homework:
- practice for listening comprehension with exercises from *Acquarello* in the Language Centre.
  - Read *Vivere in Italia, Università e Scuole Superiori* [...].
- 6° settimana. Università e scuole superiori.
- Grammar revision.
  - Class work. Debating in groups on topics listed on [...].
- Oral Assessment [2]: presentations (4 minutes each).
- Homework:
- Read the passages 'Prima di leggere' and 'L'esame orale' [...].
  - Study the section 'Studio di parole' [...].
- 7° settimana. Università e scuole superiori.
- Grammar revision.
  - Class work. Reading comprehension. Pair work.
  - Vocabulary work and oral discussion [...].
- Oral Assessment [2]:
- presentations (4 minutes each).
- Homework:
- practice for listening comprehension with exercises from *Acquarello* in the Language Centre.
- 8° settimana.
- Oral Assessment [3]:
- listening comprehension, answers to be written in English.
- Homework:
- Read *È nata una bambina* and *Vivere in Italia Famiglia e lavoro* [...]
- 9° settimana. Famiglia e lavoro.
- Grammar revision.
  - Vocabulary work and discussion [...]
- Homework:
- Read the passages 'Prima di leggere' and 'La donna, la famiglia e la carriera' [...]
- 10° settimana. Famiglia e lavoro.

- Grammar revision.
- Reading comprehension. Discussion on points listed on [...].

Homework:

- prepare to describe (briefly) an ideal/actual holiday, including at least one unusual detail.

11° settimana. Le vacanze.

Language work:

- Le vacanze: discussion on benefits, problems, etc.
- Post-university/summer plans: using the future.

Students assessment questionnaire (in class time).

- Grammar revision.
- Individual and pair work.
- Question and answer. Role-plays.

In realtà, però, l'esposizione delle relazioni degli studenti e le discussioni che seguivano spesso occupavano buona parte del tempo, per cui il programma sopra è solo indicativo. L'organizzazione della lezione di pratica orale per questo gruppo diventava quindi molto simile a quella dei livelli successivi e tenuto conto dell'alto livello di preparazione degli studenti questo fatto non stupisce.

Come gli studenti principianti, anche gli studenti del primo anno del programma avanzato potevano scegliere l'argomento della relazione ma dovevano comunicarlo una settimana prima della loro esposizione, in modo che anche i compagni potessero documentarsi al riguardo.

Degli *handout* preparati da questo gruppo di studenti, se ne sono raccolti 7,<sup>403</sup> di cui 6 cartacei e 1 ricostruito attraverso la griglia di osservazione a suo tempo usata da chi scrive. Nel caso del gruppo degli studenti avanzati però tutti gli *handout* contengono sia il glossario sia le domande o i punti utili per avviare o alimentare la discussione. Gli studenti di questo livello, inoltre, utilizzavano l'*handout* anche per inserire delle note di supporto all'esposizione o dei dati importanti da ricordare.

Differenziandosi dagli studenti principianti, per le loro relazioni gli studenti dell'*Italian Language Level I* affrontavano diversi temi di attualità di loro interesse che non riguardavano dunque esperienze personali, anche se in qualche modo si poteva arrivare a parlarne.

---

<sup>403</sup> Il numero inferiore di *handout* è dovuto al numero inferiore di studenti del gruppo avanzato rispetto al gruppo dei principianti.

Ecco gli argomenti delle relazioni del gruppo del primo anno del programma avanzato:

- 1) 16/02/2012: 'Facebook';
- 2) 23/02/2012: 'Gomorra';
- 3) 01/03/2012: 'La sperimentazione animale nel settore cosmetico';
- 4) 08/03/2012: 'Le donne e i media – Il ruolo della donna nella società moderna';
- 5) 19/04/2012: 'Il sessismo';
- 6) 26/04/2012: 'I disordini di Londra';
- 7) 03/05/2012: 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna'.

Il fatto che gli argomenti affrontati riguardino temi di attualità, probabilmente riflette in qualche modo la maggiore competenza degli studenti avanzati rispetto ai principianti o la fiducia che essi avevano nelle proprie capacità.

Come si è detto nel terzo capitolo, per gli studenti di questo modulo, attualmente è previsto l'uso del volume per il livello B1 del QCER di *Affresco Italiano*. Prendendo come punto di riferimento questo livello, si è andati a verificare quali siano le competenze degli apprendenti identificate nel *Quadro* a proposito del monologo articolato:

<b>Monologo articolato: descrivere esperienze</b>	
<b>B1</b>	<p>È in grado di produrre descrizioni semplici e lineari di argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse.</p> <p>È in grado di produrre, con ragionevole fluenza, una narrazione e una descrizione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti.</p> <p>È in grado di rendere dettagliatamente conto di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni.</p> <p>È in grado di riferire i particolari di un avvenimento imprevedibile, ad es. un incidente.</p> <p>È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni.</p> <p>È in grado di descrivere sogni, speranze e ambizioni.</p> <p>È in grado di descrivere avvenimenti, reali o immaginari.</p> <p>È in grado di raccontare una storia.</p>

Tabella 15. Dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (trad. it. 2002: 74).

Va detto che tra gli studenti vi erano notevoli differenze individuali soprattutto rispetto alla correttezza formale, ma in linea generale si può dire che tutti erano effettivamente in grado di fare il tipo di descrizioni previste per il livello B1 e, anzi, forse qualcuno dimostrava abilità previste per i livelli superiori.

Gli *handout* preparati da questo gruppo di studenti consistono sempre in un foglio A4,<sup>404</sup> a testimoniare una maggiore ricchezza del loro contenuto rispetto a quelli preparati dei principianti.

I glossari contengono in media più elementi di quelli preparati dagli studenti principianti. Si va da un minimo di 9 a un massimo di 21 voci per glossario con una media di circa 13,5 elementi ognuno.<sup>405</sup> Nei 7 glossari raccolti si hanno in totale solo 95 voci, meno rispetto a quanto rilevato nel gruppo dei principianti, ma è normale dato che i glossari raccolti per quest'ultimo erano più numerosi.

Esattamente come per i principianti, invece, i glossari sono tutti bilingui (italiano-inglese). Gli studenti, inoltre, pur trovandosi a un livello più avanzato, non forniscono mai delle definizioni, e scelgono tutti di riportare per ogni voce italiana solo la corrispondente traduzione nella L1, senza dare alcun tipo di informazione grammaticale.

Nei seguenti due casi l'apprendente ne ha riportato più di una:

- *l'autonomia* = autonomy/independence; *liberare* = to liberate/free (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il sessismo')

In due casi gli apprendenti tengono a specificare nella traduzione a che cosa si riferiscono:

- *ritoccare* = to retouch [a photo] (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolato 'Le donne e i media – Il ruolo della donna nella società moderna');

- *stordimento* = dazed [drunk] (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna').

Le voci italiane, invece, contengono tutte una sola opzione senza l'uso di sinonimi (o presunti tali).

In due casi, gli apprendenti presentano due voci tradotte nello stesso modo, ad indicare il loro uso quasi sinonimico.

- *disordini* = riots; *sommosse* = riots (dal glossario preparato per la relazione del 26/04/2012 intitolata 'I disordini di Londra');

- *sbronzato* = drunk; *ubriache* = drunk (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna').

---

<sup>404</sup> Almeno per quanto riguarda i 6 *handout* cartacei di cui si dispone.

<sup>405</sup> Per la precisione si hanno cinque glossari che contengono rispettivamente 12, 13, 14, 17 e 21 voci e due glossari che ne contengono 9, per un totale di 95.

Sono presenti anche qui alcuni refusi e/o errori ortografici sia nelle voci italiane che nelle traduzioni:

- *svantaggiati* = the disadvanaged [sic!]; *rifuiti* [sic!] *tossici* = toxic waste (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata ‘Gomorrhah’);
- *rafinattezza* [sic!] = refinement (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata ‘La sperimentazione animale nel settore cosmetico’).

In un caso manca l’accordo tra nome e aggettivo nella voce italiana:

- *corpi femminile* [sic!] = women’s bodies (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolata ‘Le donne e i media – Il ruolo della donna nella società moderna’);

mentre in altri casi non vi è corrispondenza tra il numero della voce italiana e quello della traduzione fornita:

- *bevitrici occasionali* = social drinker; *bevitrici inaffidabili* = irresponsible drinker; *livello consigliato* = recommended levels (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata ‘L’assunzione di alcolici in Gran Bretagna’).

Non risulta particolarmente ben riuscito l’esito delle seguenti voci, probabilmente causato in parte dall’interferenza dell’inglese, e in parte da una certa difficoltà nell’uso delle preposizioni:

- *principi di guida*<sup>406</sup> = guiding principles (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata ‘La sperimentazione animale nel settore cosmetico’);
- *l’ammissione ospedale* [sic!]<sup>407</sup> = hospital admissions; *dipendente di alcol* [sic!] = alcohol dependent; *costi saluti* [sic!]<sup>408</sup> = health costs; *un bandire* [sic!]<sup>409</sup> = a ban; *legge competizione europea* [sic!] = european competition law (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata ‘L’assunzione di alcolici in Gran Bretagna’).

Come si è visto, anche questo gruppo di apprendenti presenta le unità lessicali sia isolatamente (49 voci su 95 totali) sia accompagnate da articoli, preposizioni e aggettivi

---

<sup>406</sup> In questo caso, in italiano si preferirebbe ‘principi guida’.

<sup>407</sup> Anche in questo caso non c’è corrispondenza tra il numero della voce italiana e la traduzione data. A parte questo sembrerebbe che nella voce italiana ci sia un’interferenza della struttura inglese nella quale *hospital* assume una funzione aggettivale. L’apprendente cambia giustamente l’ordine delle parole ma senza considerare che in italiano ci sarebbe bisogno anche della preposizione ‘in’ a collegarle. Tra l’altro, si poteva anche mantenere la funzione aggettivale di *hospital* cambiando la categoria di *ospedale* nell’aggettivo ‘ospedaliera’.

<sup>408</sup> Per la voce *costi saluti*, con cui l’apprendente intendeva *costi della salute*, oltre all’assenza della preposizione, sembrerebbe che la desinenza di *costi* abbia influenzato l’esito della parola che segue.

<sup>409</sup> Forse, l’esito di questa voce è frutto dell’interferenza dell’inglese in cui *ban* può valere sia come sostantivo che come verbo.

(le restanti 46 voci). Sono inoltre presenti alcune espressioni polirematiche anche se, in proporzione, sono meno rispetto a quelle rilevate nei glossari del gruppo dei principianti. Di seguito si riportano quelle attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>):

- *amici in comune* = friends in common; *reti sociali* = social network (dal glossario preparato per la relazione del 16/02/2012 intitolata 'Facebook');
- *sostanze stupefacenti* = drugs; *giubbotto antiproiettile* = bulletproof vest (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'Gomorra');
- *prezzo di costo* = at cost price; *economia di mercato* = free market economy (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna').<sup>410</sup>

Sono presenti anche diverse collocazioni:

- *traffico illegale* = illegal trafficking; *organizzazioni criminali* = criminal organizations; *rifiuti tossici* = toxic waste (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'Gomorra');
- *la sperimentazione animale* = animal testing; *un metodo alternativo* = alternative method (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'La sperimentazione animale nel settore cosmetico');
- *corpi femminile* [sic!] = women's bodies (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolata 'Le donne e i media – Il ruolo della donna nella società moderna');
- *movimenti femminili* = women's movements; *il mondo del lavoro* = the world of work (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il sessismo');
- *quartieri periferici*; *cannone ad acqua* = water cannon (dal glossario preparato per la relazione del 26/04/2012 intitolata 'I disordini di Londra');
- *bevitrice occasionale* = social drinker; *dipendente di alcol* = alcohol dependent; *maltito la sbornia* = sobered up (dal glossario preparato per la relazione del 03/05/2012 intitolata 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna').<sup>411</sup>

---

<sup>410</sup> Attestate nel seguente modo: *in comune* [loc.avv., loc.agg.inv., CO]; *rete sociale* [loc.s.f., TS sociol., inform.]; *sostanza stupefacente* [loc.s.f., CO/TS farm.]; *giubbotto antiproiettile* [loc.s.m., CO]; *prezzo di costo* [loc.s.m., CO/TS econ.]; *economia di mercato* [loc.s.f., TS econ.]. Si ritiene che pur non essendo attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) diverse altre espressioni potrebbero rientrare nella categoria delle espressioni polirematiche.

<sup>411</sup> Attestate nel modo che segue: *traffico illegale* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *traffico*<sub>1</sub>]; *organizzazioni criminali* [DCI > categoria NOME ~ alla voce *criminale*<sup>1</sup>; DDC > categoria • AGGETTIVI di *organizzazione*<sub>2</sub>]; *rifiuti tossici* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *rifiuto*<sup>2</sup> e categoria NOME ~ alla voce *tossico*]; *sperimentazione animale* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *sperimentazione* e categoria NOME ~ alla voce *animale*<sup>1</sup>]; *metodo alternativo* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *metodo*<sub>1</sub>]; *corpo femminile* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *corpo*<sup>1</sup> e categoria NOME ~ alla voce *femminile*<sup>1</sup>]; *movimenti femminili* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *movimento*<sub>2</sub>]; *mondo del lavoro* [DCI > categoria ~ NOME alla voce *mondo* e categoria NOME ~ alla voce *lavoro*<sup>1</sup>]; *quartieri periferici* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *quartiere*; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *quartiere*]; *cannone ad acqua* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *cannone*];

Verificando le marche d'uso di tutte le unità lessicali presenti nel *corpus*,<sup>412</sup> si è rilevato che i glossari di questo gruppo sono costituiti per il 63% circa da parole appartenenti al vocabolario di base. La percentuale, anche in questo caso, è in parte influenzata dalla presenza di diverse parole funzionali,<sup>413</sup> ma risulta comunque leggermente inferiore a quella riscontrata nel gruppo dei principianti (67%). Sale invece la percentuale ricoperta dalle parole del vocabolario comune, che supera il 26%, mentre rimane invariata quella dei termini del vocabolario tecnico-specialistico, che anche stavolta rappresenta circa il 5% del totale.<sup>414</sup>

Anche stavolta, la categoria grammaticale più rappresentata è quella dei nomi che costituisce il 55% circa delle unità lessicali presenti nei glossari, superando quindi la percentuale riscontrata per il gruppo dei principianti. Tuttavia, i nomi selezionati da questo gruppo di apprendenti non si riferiscono quasi esclusivamente a entità concrete ma, anzi, prevalgono i riferimenti a entità astratte. Questo fatto probabilmente è legato al tipo di argomenti affrontati per le relazioni che, come si è detto, erano incentrate su temi di attualità. La seconda categoria più rappresentata nei glossari di questo gruppo è invece quella degli aggettivi che costituiscono circa il 15% del totale. Seguono i verbi e

---

*bevitrici occasionali* (DDC > categoria AGGETTIVI alla voce *bevitore*); *dipendente dall'alcol* (DCI > categoria ~ NOME alla voce *dipendente*<sup>1</sup>); *smaltito la sbornia* (DCI > categoria VERBO ~ alla voce *sbornia* e nella categoria ~ NOME alla voce *smaltire*). Anche per le collocazioni vale lo stesso discorso delle polirematiche: qualche altra locuzione presente nei glossari e non attestata nelle fonti consultate potrebbe rientrare in questa categoria.

<sup>412</sup> Dal conteggio si è esclusa solo la parola *Gomorra* poiché non è attestata nel GRADIT (2007<sup>2</sup>).

<sup>413</sup> Anche in questo caso, se si escludessero le parole funzionali dal conteggio il vocabolario di base coprirebbe una percentuale più bassa che si aggirerebbe intorno al 55%.

<sup>414</sup> Fanno parte del VdB 99 parole (59 FO = *stato, notizie, sparare, armi, invecchiare, liberare, disordini, guai, mi, piace, domanda, di* (x 7), *amicizia, amici, polizia, non, dichiarate, stoffa, la* (x 4), *animale, il* (x 5), *un* (x 2), *l'* (x 3), *principi, guida, corpi, movimenti, mondo, del* (x 2), *lavoro, prima, quartieri, ad, acqua, violenza, ospedale, all', livello, consigliato, salute, legge, europea*; 28 AU = *commenta, condividi, profilo, bersaglio, cucire, svenire, casalinghe, sollecitare, innocua, furto, ubriache, scorta, traffico, organizzazioni, criminali, rifiuti, cinese, cave, regolamento, scienziati, femminile, soffitto, vetro, femminili, cannone, alcol* (x 2), *metodo*; 12 AD = *conigli; sbronzo, peccatrice, illegale, settore, modelle, autonomia, parità, ammissione, bevitrici* (x 2), *sbornia*). Al vocabolario comune appartengono 41 unità lessicali (*eventi, bachecca, svantaggiati, camionisti, smaltimento, lacune, rossetto, idratante, raffinatezza, aspettativa, vulnerabile, irraggiungibile, sciacallaggio, sommosse, fortemente, manifestanti, approfondimenti, refurtiva, manganelli, eccessivamente, stordimento, in comune, tossici, giubbotto antiproiettile, abbandonate, sperimentazione, cosmetico, alternativo, estetica, gli, scheletriche, ondata, femminismo* (x 2), *periferici, flagello, legato, occasionali, inaffidabili, dipendente, smaltito*). Fanno invece parte del vocabolario tecnico-specialistico 8 unità (*applicazioni, aerografate, ritoccare, sito, reti sociali, genere, competizione, economia di mercato*). Le parole per cui si indicano per la stessa accezione due marche d'uso sono 5 (1 FO/TS = *costi*; 1 AU/TS = *reati*; 1 ES/TS = *web*; 2 CO/TS = *sostanze stupefacenti, prezzo di costo*). Non è chiaro invece quale accezione e marca d'uso adottare per le seguenti parole: *topi* = AU o TS?; *ratti* = CO o TS?; *condannate* = FO, CO o TS dir. (5)?; CO o AU: *bandirelbando*.

gli articoli che raggiungono rispettivamente il 10% e il 9,5% circa, mentre le preposizioni e gli avverbi costituiscono il 7% e il 2,5% circa del *corpus*. Meno dell'1% invece è rappresentato dal pronome *mi*, l'unico presente nei glossari.<sup>415</sup>

L'intervento dell'insegnante sul contenuto degli *handout* talvolta poteva essere esplicitamente richiesto dagli studenti stessi. Si veda la seguente trascrizione:<sup>416</sup>

S: Ci sono forse delle/degli errori nell'*handout* perché io non (xxx)

P: Non hai controllato bene?

S: No, ho controllato, però non so... ahah

P: Ok, non sei sicurissima su certe cose... Vogliamo vedere velocemente il glossario? Giusto per essere sicuri che conosciamo ogni/ok + Sì, ok... Meglio che ti rivolga all'infinito A[---], ok? Quindi, tipo 'condividere': to share, di solito quando...

S: Perché sono andata su facebook in italiano

P: Ah, ah

S: E sul sito invece di dire 'share' c'è scritto 'condividi'...

P: Sì, certo, però quando poi dai un/un verbo, di solito è meglio dare perché ovviamente non è che il sito parla all'infinito, però quando magari in un glossario i verbi è meglio darli all'infinito... Ehm, stessa cosa per 'commenta': è un verbo o un nome? Voglio dire il 'commento' o 'commentare'?

S: No, 'commentare'...

P: Ok, va bene! Ok, benissimo!

Anche in questo caso, l'intervento dell'insegnante non serve tanto a correggere, quanto a suggerire il modo migliore di citare i verbi in un glossario, anche per aiutare chi lo consulta. Per quanto sia vero ciò che dice la studentessa riguardo al fatto che su Facebook i verbi non compaiono all'infinito, è però altrettanto vero che utilizzare la forma di citazione adeguata per una certa categoria grammaticale evita che si creino delle ambiguità. Chi conosce il *social network* di cui si parla infatti non avrebbe dubbi nel considerare la parola *commenta* un verbo. L'insegnante invece chiede se si tratta di un nome o di un verbo perché, al di fuori di quel contesto specifico, la stessa parola inserita in un altro glossario poteva semplicemente far pensare a un nome di cui si fosse sbagliato il genere.<sup>417</sup>

---

<sup>415</sup> Anche in questo caso, il quadro delineato non cambia neanche considerando separatamente gli elementi che costituiscono le espressioni polirematiche.

<sup>416</sup> La trascrizione che segue risale a una lezione del 16/02/2012.

<sup>417</sup> Questo fatto non è così improbabile come potrebbe sembrare dall'esempio riportato. Interpretare le intenzioni degli studenti mentre costruiscono i loro glossari non è affatto semplice e una delle ragioni è proprio l'ambiguità che si crea per certe parole nel momento in cui non si specifica la categoria grammaticale, come avviene invece nei dizionari.

#### 4.2.1.3 L'esposizione orale e il glossario dell'*Italian Language*

A proposito del livello *Italian Language*, rappresentato dagli studenti del 2° anno, si deve ricordare la distinzione tra il modulo con codice corso ITAL2016/ITAL2017, destinato agli studenti che avevano iniziato il loro corso di laurea nel programma per principianti, e il modulo con codice corso ITAL2015/ITAL2011, destinato invece agli studenti che prima di iniziare il loro corso di laurea avevano già studiato l'italiano e quindi seguivano il programma avanzato.

In merito alla relazione che ogni studente doveva esporre durante le lezioni dedicate alla pratica orale della lingua, nello *Student Handbook* 2011-12 dedicato agli studenti del secondo anno si legge che

[d]uring Semester 2, students will each have to prepare and deliver a short *relazione* or speech in Italian of 4-5 minutes. The *relazione* should involve discussion or presentation of a topic of their own choice, details of which should have been given to the relevant teacher one week previously. The aim is to generate discussion in the remainder of the class; and other members of the group should not presume that they are excused participation from a class in which a *relazione* is being delivered (p. 4).

Sulla durata dell'esposizione va detto che i 4-5 minuti di cui si parla nell'*handbook* sono solo indicativi perché si potevano avere casi in cui gli studenti impiegavano più tempo.

Sulle modalità in cui doveva svolgersi questo particolare tipo di attività e su ciò che dovevano fare esattamente gli studenti per prepararsi al meglio, è invece molto utile la spiegazione offerta da uno degli insegnanti durante una lezione del modulo *Italian Language* (ITAL2015/ITAL2011):<sup>418</sup>

P: [...] Allora [...] il motivo per cui noi chiediamo l'argomento una settimana in anticipo è perché tutti si preparino, capito? Cioè non è che è solo lo studente che fa la presentazione e gli altri dormono e poi nel momento della discussione non hanno idee, non hanno, ehm, boh, abbastanza lessico, eccetera... No, loro sapendo l'argomento una settimana in anticipo si/si, innanzitutto si documentano con il

---

<sup>418</sup> La trascrizione che segue è tratta anch'essa da una lezione del 14/02/2012, quindi all'inizio del 2° semestre. La spiegazione offerta dall'insegnante, molto ricca di dettagli, serviva in parte ad aiutare chi scrive a capire a cosa serviva l'attività e come si doveva svolgere, e in parte a ricordare agli studenti quali compiti erano richiesti loro affinché l'attività fosse completa. Sebbene infatti nella trascrizione si riportino solo le parole attraverso le quali l'insegnante spiega lo svolgimento dell'attività, in realtà, tra la prima e l'ultima parte riportata sopra, uno degli studenti aveva presentato la propria relazione ma aveva dimenticato di preparare l'*handout*. È proprio per questo motivo che nell'ultima parte della trascrizione si può leggere come l'insegnante ribadisca anche a cosa doveva servire la preparazione dell'*handout*.

lessico se sono proprio a corto, poi fanno delle letture, pensano un po' a esperienze simili o a idee, in modo da contribuire alla discussione, capito? [...] Sì, sì era questo il motivo, cioè io quindi chiedo a loro proprio categoricamente per tre motivi appunto lessicale, di ricerca anche, ampliamento delle fonti e anche per, ehm, proprio spronarsi già a pensare a come contribuire al dibattito, quindi questi sono i motivi per cui noi chiediamo l'argomento una settimana in anticipo, va bene?

P: [...] Un altro compito che dovrebbero fare è appunto portare un/un *handout* con il vocab/lessico principale che andranno ad usare per cui, insomma, per agevolare un pochetto la comprensione, ehm, e anche qualche punto per generare una discussione quindi questo è parte della vostra presentazione quindi non solo dovete essere preparati a rispondere alle domande che vi faranno gli altri della classe o mie, ma anche dovete essere in grado di stimolare una discussione [...]

In sostanza, dunque, agli studenti che dovevano esporre la propria relazione veniva chiesto l'argomento che avrebbero trattato almeno una settimana prima, in modo che tutti i compagni di corso potessero prepararsi in anticipo sotto diversi aspetti. Essi dovevano infatti prepararsi sul lessico, quindi cercare eventuali terminologie legate all'argomento che sarebbe stato discusso ma anche ampliare le proprie fonti per documentarsi ed essere in grado di fare delle osservazioni o preparare dei punti, delle domande in modo da alimentare la discussione che sarebbe seguita all'esposizione della relazione del proprio compagno. Lo studente che doveva esporre, a sua volta, doveva preparare un *handout* contenente un glossario di parole o espressioni che avrebbe utilizzato per la propria relazione e delle domande o dei punti che potessero servire ad avviare la discussione.

Sebbene le richieste da parte degli insegnanti per affrontare questo tipo di attività fossero le stesse per gli studenti di entrambi i moduli, le differenze rilevate tra gli argomenti scelti per la relazione per il gruppo dei principianti e il gruppo avanzato del 1° anno, talvolta sussistono ancora al 2° anno.

Di seguito si riportano i titoli degli argomenti scelti dagli studenti del modulo ITAL2016/ITAL2017, vale a dire del programma per principianti:

- 1) 13/02/2012: Titolo non disponibile;
- 2) 14/02/2012: 'Un viaggio in Thailandia';
- 3) 20/02/2012: 'Il mio anno all'estero in [sic!] Siena e le mie lingue';

- 4) 20/02/2012: ‘Giacometti’;<sup>419</sup>
- 5) 23/02/2012: ‘Pompei’;
- 6) 23/02/2012: ‘La cucina italiana’;
- 7) 27/02/2012: ‘La mafia siciliana’;
- 8) 01/03/2012: ‘Madagascar un problema di conservazione’;
- 9) 01/03/2012: ‘Siena’;
- 10) 08/03/2012: ‘La Beat Generation’;
- 11) 08/03/2012: ‘Gomorra: Viaggio nell’Impero economico e nel sogno di dominio della comorra’;
- 12) 08/03/2012: ‘Il Carnevale’;
- 13) 12/03/2012: ‘La Namibia’;
- 14) 15/03/2012: ‘Harry Potter’;
- 15) 15/03/2012: ‘Il regista Alfred Hitchcock’;
- 16) 16/04/2012: ‘La biennale di Venezia’;
- 17) 19/04/2012: ‘Il teatro del West End di Londra’;
- 18) 19/04/2012: ‘La storia e la cultura di Padova’;
- 19) 23/04/2012: ‘Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione’;
- 20) 30/04/2012: ‘Come si può essere Europeo? [sic!]’.

Come si vede, il gruppo meno avanzato sceglieva argomenti sentiti probabilmente come molto vicini alla vita quotidiana degli studenti, che spesso parlavano dei loro viaggi o della città in cui avrebbero passato l’anno all’estero o ancora delle tradizioni culinarie italiane, o delle loro letture preferite e via dicendo.

Per questo gruppo si hanno a disposizione 20 *handout*, di cui 19 cartacei e 1 che è stato ricopiato nella griglia di osservazione. Solo in 2 casi le domande per la discussione erano presenti negli *handout*, in 16 casi esse sono state ricavate dalle griglie di osservazione, e in altri 2 casi le domande sono assenti sia negli *handout* sia nelle griglie di trascrizione.

---

<sup>419</sup> La coincidenza delle date è dovuta o al fatto che due studenti/sse presentassero la propria relazione uno di seguito all’altro durante la stessa ora di lezione, o al fatto che nello stesso giorno ma in ore diverse vi fossero più lezioni dedicate alla pratica orale per lo stesso modulo ma per diversi/e studenti/sse. Ciò è legato al fatto che per questo tipo di lezioni gli studenti erano suddivisi in gruppi meno numerosi in modo che tutti avessero la possibilità di partecipare. Gli insegnanti infatti non dovevano valutare solo gli/le studenti/sse che esponevano la propria relazione ma l’intera classe.

Per quanto riguarda il formato, anche per questo gruppo esso varia notevolmente: si va da fogliettini corrispondenti all'incirca a 1/14 di un foglio A4 a due fogli A4.

Anche il numero di voci contenute nei glossari varia e si va da un minimo di 5 a un massimo di 22,<sup>420</sup> per un totale di 234 elementi,<sup>421</sup> che corrisponde a una media di quasi 12 voci per glossario.<sup>422</sup>

I glossari anche in questo caso sono bilingui (italiano-inglese). La maggior parte delle voci riporta solo la traduzione in inglese e in diversi casi se ne dà più di una, come si vede negli esempi che seguono:

- *un supervisore* = a tutor/module leader; *favorire* = to encourage/to promote; *acquisire* = to acquire/to develop (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 il cui titolo non è disponibile);

- *a paragone di* = compared with/in comparison to (dal glossario preparato per la relazione del 16/02/2012 intitolata 'Un viaggio in Thailandia');

- *intero* = whole/entire (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Giacometti');

- *dichiaratamente* = admittedly/openly (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation');

- *un scherzo* [sic!] = a joke/prank; *i carri* = carts/floats; *il martedì grasso* = shrove Tuesday/pancake Tuesday (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'Il Carnevale');

- *ricchezze* = riches/wealth (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 intitolata 'La Namibia');

- *attenuare* = to relax/tone down (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il teatro del West End di Londra');

- *affresco* = fresco/wall mural (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'La storia e la cultura di Padova').

Si nota subito che non si tratta di un numero molto alto di casi, soprattutto se rapportato al numero totale delle voci contenute nei glossari, ma comunque più alto, con

---

<sup>420</sup> Si hanno sette glossari contenenti rispettivamente 5, 9, 11, 12, 17, 19, 22 voci; tre glossari che contengono 6 elementi; tre glossari che ne contengono 8; cinque glossari contenenti 13 elementi; due glossari che ne contengono 16.

<sup>421</sup> Si sono esclusi dal conteggio 6 nomi propri contenuti in un *handout* ma inseriti a parte.

<sup>422</sup> Tale media è superiore al numero di elementi riscontrato per il gruppo dei principianti del primo anno ma inferiore a quella verificata invece nel gruppo avanzato sempre del primo anno.

le due opzioni in traduzione, rispetto ai casi analoghi del primo anno.<sup>423</sup> Ciò può essere visto come un piccolo indizio di una consapevolezza lessicale che cresce col tempo.

Solo in un caso si forniscono informazioni di tipo grammaticale:

- *stagista* (masc./fem.) = intern (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Il mio anno all'estero in Siena e le mie lingue').

Come si vede, le informazioni date servono a far capire che la parola rimane invariata per il genere maschile e per quello femminile.

In tre casi, gli studenti specificano a che cosa si riferiscono, o per la voce italiana o per la traduzione inglese:

- *intimo* = close (relationship) (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Giacometti');

- *il visto (immigrazione)* = visa (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Il mio anno all'estero in Siena e le mie lingue');

- *portare a spasso* = to walk (a dog) (dal glossario preparato per la relazione del 23/04/2012 intitolata 'Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione').

In qualche caso gli studenti forniscono per le voci italiane delle definizioni nella loro L1:

- *il Palio di Siena* = a traditional horse race (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Il mio anno all'estero in Siena e le mie lingue');

- *il pizzo* = protection fee (dal glossario del 27/02/2012 intitolata 'La mafia siciliana');

- *una grappa* = after-dinner drink (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'La cucina italiana');

- *panforte* = a traditional dessert from Siena; *il palio* = a horse race that takes place every year in Siena; *la ribollita* = traditional soup from Siena; *la ribollita* = hand made thick spaghetti<sup>424</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Siena');

- *statunitense* = United States citizen (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation').

Si nota immediatamente però che la motivazione a dare delle definizioni è legata all'impossibilità di trovare una traduzione in lingua inglese. Le voci italiane, infatti, si riferiscono o a eventi e cibi strettamente legati alla tradizione e alla cultura italiana,

---

<sup>423</sup> Si è calcolato infatti che i glossari di questi studenti offrono più di una traduzione per la voce italiana in più del 5% dei casi, contro il 2,4 dei glossari dei principianti e il 2% circa dei glossari degli studenti avanzati del primo anno.

<sup>424</sup> È evidente che la definizione data qui non si riferisce alla *ribollita*, della quale tra l'altro è già stata data un'altra definizione. Si tratta dunque di un refuso e la studentessa in realtà si riferiva ai 'pici'.

oppure, nell'ultimo caso, a un aggettivo che non ha un diretto corrispettivo nella L1 degli apprendenti e che perciò necessita di una definizione.<sup>425</sup>

Sono presenti alcune sviste, refusi o errori ortografici nelle seguenti voci:

- *appassionante* [sic!] = exciting; *giungia* [sic!] = jungle (dal glossario preparato per la relazione del 16/02/2012 intitolata 'Un viaggio in Thailandia');
- *attrare* [sic!] = to attract (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata "Pompei");
- *un grappola* [sic!] *d'uva* = bunch of grapes (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'La cucina italiana');
- *la ribollita* [sic!]<sup>426</sup> = hand made thick spaghetti (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Siena');
- *miti greci* [sic!] = Ancient Greek myths; *addattare* [sic!] *per lo schermo* = adapted for film (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata 'Harry Potter');
- *animale domestic* [sic!] = pet (dal glossario preparato per la relazione del 23/04/2012 intitolata 'Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione');
- *modelo* [sic!] = blueprint (dal glossario preparato per la relazione del 30/04/2012 intitolato 'Come si può essere Europeo?').

In altri casi, invece, si nota una certa difficoltà nell'uso degli articoli indeterminativi:

- *un contrade* [sic!] = district (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Siena');
- *un scherzo* [sic!] = a joke/prank (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'Il Carnevale');
- *una* [sic!] *opera teatrale* = a play (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il teatro del West End di Londra').

Non c'è poi corrispondenza tra il numero della voce italiana e quello della traduzione in:

- *precursori* = forerunner (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation');
- *un balletto* = ballets (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il teatro del West End di Londra').

---

<sup>425</sup> Colpisce però il fatto che l'apprendente non abbia utilizzato l'aggettivo 'American' in luogo della definizione.

<sup>426</sup> Si è già visto che questa voce compare due volte nel glossario, fornendo prima la definizione corretta, e poi una definizione che si riferisce ai 'pici', motivo per il quale in questo secondo caso lo si annovera anche tra i refusi.

Nella voce:

- *appartenenti* = to belong to (dal glossario preparato per la relazione del 08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation');

non è chiaro se si intenda un participio presente, un aggettivo o un sostantivo. Certo è che l'infinito dato in traduzione ne rende solo parzialmente il significato.

Nel caso che segue, invece, è nella voce italiana a mancare qualcosa, cioè il valore pronominale del verbo:

- *arrampicare* = to climb (dal glossario preparato per la relazione del 23/04/2012 intitolato 'Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione').

Più interessanti sono invece i seguenti casi in cui gli apprendenti utilizzano una parola più generale in traduzione, comprensiva però del significato specifico della voce italiana:

- *cogliere* = to capture (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Giacometti');
- *discendere* = to evolve (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Madagascar un problema di conservazione');
- *brivido* = suspense (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata 'Il regista Alfred Hitchcock').

Come rilevato nei glossari dei due gruppi di apprendenti del primo anno, molte delle unità lessicali fornite da questo gruppo di studenti sono presentate isolatamente (110 voci su 234 totali) e molte altre sono presentate sotto forma di sintagmi e/o locuzioni (le restanti 124 voci). Non mancano anche in questo caso diverse espressioni polirematiche. Fra queste, risultano attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) le seguenti:

- *anno sabbatico* = gap year; *a paragone di* = compared with/in comparison to; *la luna piena* = full moon (dal glossario preparato per la relazione del 16/02/2012 intitolata 'Un viaggio in Thailandia');
- *per caso* = by accident; *le opere d'arte* = works of art (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'Pompei');
- *Cosa Nostra* = 'Our Thing' (dal glossario del 27/02/2012 intitolata 'La mafia siciliana');
- *essere in via di estinzione* = to be endangered; *il prodotto interno lordo* = gross domestic product (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Madagascar un problema di conservazione');
- *un patrimonio dell'umanità* = world heritage site (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Siena');

- *la segregazione razziale* = racial segregation (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation');
- *il martedì grasso* = shrove Tuesday, pancake Tuesday; *il mercoledì delle ceneri* = Ash Wednesday (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'Il Carnevale');
- *macchina da scrivere* = typewriter; *casa editrice* = publishing house (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata 'Harry Potter');
- *primi piani* = close ups (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata 'Il regista Alfred Hitchcock');
- *le nozze d'argento* = silver wedding anniversary (dal glossario preparato per la relazione del 16/04/2012 intitolata 'La biennale di Venezia');
- *le opere liriche* = operas (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il teatro del West End di Londra');
- *orto botanico* = botanical garden (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'La storia e la cultura di Padova');
- *cattivo umore* = bad temper (dal glossario preparato per la relazione del 23/04/2012 intitolata 'Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione').<sup>427</sup>

Risultano invece come combinazioni preferenziali o collocazioni le seguenti espressioni:

- *in giovane età* = at a very young age; *reso obbligatorio* = made obligatory (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 il cui titolo non è disponibile);
- *uno studio legale* = law firm (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata 'Il mio anno all'estero in Siena e le mie lingue');
- *un grappola [sic!] d'uva* = bunch of grapes (dal glossario preparato per la relazione del 23/02/2012 intitolata 'La cucina italiana');
- *essere in via di estinzione* = to be endangered (dal glossario preparato per la relazione del 01/03/2012 intitolata 'Madagascar un problema di conservazione');
- *contestazione giovanile* = youth protests; *soffocanti convenzioni sociali* = stifling social conventions; *i movimenti pacifisti* = the peace movements; *automobili rubate* = stolen cars (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'La Beat Generation');
- *i rifiuti tossici* = toxic waste (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'Gomorra: Viaggio nell'Impero economico e nel sogno di dominio della comorra [sic!]');

---

<sup>427</sup> Attestate come: *anno sabbatico* [loc.s.m., TS ammin.]; *a paragone di* [loc.prep., CO]; *luna piena* [loc.s.f., CO]; *per caso* [loc.avv., CO]; *opera d'arte* [loc.s.f., CO]; *Cosa Nostra* [loc.s.f., CO]; *in via di* [loc.prep., CO]; *prodotto interno lordo* [loc.s.m., TS econ.]; *patrimonio (comune) dell'umanità* [loc.s.m., TS dir.]; *segregazione razziale* [loc.s.f. CO]; *martedì grasso* [loc.s.m., CO]; *mercoledì delle Ceneri* [loc.s.m.inv., TS lit.]; *macchina da scrivere* [loc.s.f., CO]; *casa editrice* [loc.s.f., CO]; *primo piano* [loc.s.m., TS fotogr., cinem.]; *nozze d'argento* [loc.s.f.pl., CO]; *opera lirica* [loc.s.f., CO/TS mus.]; *orto botanico* [loc.s.m., CO]; *a spasso* [loc.avv., CO]; *cattivo umore* [loc.s.m., CO].

- *'a carnevale ogni scherzo vale'* = at carnival anything goes (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata 'Il Carnevale');
- *una città costiera* = a coastal town (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 intitolata 'La Namibia');
- *il valore netto* = the net worth; *adattare* [sic!] *per lo schermo* = adapted for film; *i diritti di adattamento cinematografico* = the film rights (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata 'Harry Potter');
- *una mostra d'arte* = art exhibition; *l'amministrazione comunale* = the city council (dal glossario preparato per la relazione del 16/04/2012 intitolata 'La biennale di Venezia');
- *una* [sic!] *opera teatrale* = a play (dal glossario preparato per la relazione del 19/04/2012 intitolata 'Il teatro del West End di Londra');
- *incendi boschivi* = forest fire; *animale domestico* [sic!] = pet; *portare a spasso* = to walk (a dog) (dal glossario preparato per la relazione del 23/04/2012 intitolata 'Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione').<sup>428</sup>

Tra le collocazioni elencate sopra, si sarà notata la presenza di un modo di dire:

- *'a carnevale ogni scherzo vale'* = at carnival anything goes (dal glossario preparato per la relazione dell'08/03/2012 intitolata "Il Carnevale").

Più interessante invece è la presenza nei glossari della seguente espressione:

- *dalle stalle alle stelle* = from rags to reaches (dal glossario preparato per la relazione del 15/03/2012 intitolata "Harry Potter");

---

<sup>428</sup> Attestati nei modi che seguono: *in giovane età* [DCI > categoria AGG. ~ alla voce *età* e categoria ~ NOME alla voce *giovane*<sup>1</sup>; nel DDC si trova solo *giovane età* nella categoria • AGGETTIVI alla voce *età*<sub>1</sub>]; *reso obbligatorio* [DDC > categoria VERBO + AGGETTIVO alla voce *obbligatorio*]; *studio legale* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *studio*<sup>2</sup>]; *grappolo d'uva* [DCI > categoria NOME ~ alla voce *uva*; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *uva*]; *in via di estinzione* [DCI > categoria LOC. ~ alla voce *estinzione*; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *estinzione*]; *contestazione giovanile* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *contestazione*; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *contestazione*]; *convenzioni sociali* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *convenzione*<sup>2</sup>; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *convenzione*<sub>2</sub>]; *movimenti pacifisti* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *movimento*<sup>1</sup> nella variante *m. per la pace* e categoria ~ AGG. alla voce *movimento*<sup>1</sup> nella variante *m. nonviolento*]; *automobili rubate* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *auto*]; *rifiuti tossici* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *rifiuto*<sup>2</sup> e categoria NOME ~ alla voce *tossico*]; *a carnevale ogni scherzo vale* [DCI > categoria ESPRESSIONI alla voce *scherzo*]; *città costiera* [DCI > categoria NOME ~ alla voce *costiero*]; *valore netto* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *valore*<sup>2</sup>]; *adattare per lo schermo* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *schermo*]; *adattamento cinematografico* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *adattamento*]; *mostra d'arte* [DCI > categoria ~ NOME alla voce *mostra*]; *amministrazione comunale* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *amministrazione*<sup>2</sup> e categoria NOME ~ alla voce *comunale*; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *amministrazione*<sub>2</sub>]; *opera teatrale* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *opera*<sup>2</sup>]; *incendi boschivi* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *incendio*]; *animale domestico* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *animale*<sup>2</sup> e categoria NOME ~ alla voce *domestico*<sup>1</sup>; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *animale*]; *portare a spasso* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *portare*<sup>1</sup>]. Pur non essendo attestate come polirematiche o collocazioni nelle varie opere consultate, anche in questo caso si ritiene che diverse altre locuzioni possano appartenere a queste categorie.

che in italiano è probabilmente più conosciuta come ‘dalle stelle alle stalle’.<sup>429</sup> La traduzione che l’apprendente offre è un’espressione idiomatica dell’inglese ed è esattamente il corrispettivo di quanto si trova nella voce italiana. Ovviamente non è possibile stabilire se l’inversione delle parole *stelle* e *stalle* del modo di dire italiano (così da poter dire esattamente il contrario), sia opera dell’apprendente o se invece abbia consultato delle valide fonti,<sup>430</sup> in ogni caso è certo un fatto degno di nota.

Un’altra espressione che si trova interessante è:

- *se tutto va bene* = hopefully (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 il cui titolo non è disponibile).

La voce italiana per intero non è attestata in nessuna delle opere lessicografiche italiane consultate nemmeno tra gli esempi dell’uso che si può fare delle singole parole che la compongono.<sup>431</sup> Tra i dizionari bilingui è presente invece nella sezione inglese-italiano del dizionario WordReference come una delle opzioni di traduzione fornite per *hopefully*.<sup>432</sup> Si ritiene quindi che la ricerca dell’apprendente sia avvenuta proprio partendo dal corrispettivo inglese. Ciò che è interessante è che la traduzione inglese permette di vedere quel senso di *speranza* che è implicito nella voce italiana.

Anche per questo gruppo di apprendenti, si è andati a verificare le marche d’uso di tutte le unità lessicali che costituiscono il *corpus*.<sup>433</sup> I glossari, similmente a quelli degli altri gruppi analizzati finora, sono costituiti prevalentemente da parole

---

<sup>429</sup> Quest’ultima versione, infatti, si trova: come proverbio nel dizionario di Lo Cascio [categoria ESPRESSIONI (*prov.*) alle voci *stalla* e *stella*]; alla voce *stella* del *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* di Monica Quartu e Elena Rossi [2012<sup>2</sup>] e nella variante *passare dalle stelle alle stalle* alle voci *stalla* e *stella* del *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* di Paola Sorge [2011<sup>3</sup>].

<sup>430</sup> Va detto che persino il traduttore di Google (<https://translate.google.it/>), il cui uso è particolarmente benefico solo per chi ha una certa competenza linguistica perché in grado di riconoscere eventuali errori, traduce le due varianti in modo puntuale (*dalle stelle alle stalle*: from riches to rags; *dalle stalle alle stelle*: from rags to riches).

<sup>431</sup> Qui si intende dire che l’espressione non è attestata per intero. Nel DDC, per esempio, è attestato andare bene [categoria AVVERBI della seconda accezione alla voce *andare*], così come nel DCI, *tutto va bene* si trova all’interno di altre espressioni come *augurarsi che tutto vada bene* [categoria ESPRESSIONI alla voce *augurare*<sup>2</sup>] oppure come spiegazione dell’espressione che *Dio me/te la mandi buona!* [augurio che tutto vada bene] o dell’espressione *buona fortuna!* [espressione di augurio affinché vada tutto bene]. Anche nel vocabolario Treccani online alla voce *bene*<sup>1</sup> si dà la seguente accezione “b. con alcuni verbi ha sensi più determinati: *andare b.*, procedere o riuscire in modo soddisfacente, secondo i desideri: *per ora gli affari vanno b.*; *questa volta è andata b.* (ma *gli è andata b.*, se l’è cavata o sim.); [...]”.

<sup>432</sup> Questa traduzione non è invece presente nella sezione inglese-italiano dei dizionari Sansoni e Larousse online.

<sup>433</sup> Anche in questo caso, per i motivi di cui si è detto già per i glossari degli apprendenti principianti del primo anno, si sono escluse dal conteggio alcune parole. Esse sono le seguenti quattro: *Siena*, *Gesù Cristo*, *Svizzera* e *mezzogigante*.

appartenenti al vocabolario di base, che rappresentano almeno il 61% del totale.<sup>434</sup> Anche in questo caso, il dato è influenzato dalla presenza di molte parole funzionali (articoli, preposizioni, ecc.) all'interno delle voci.<sup>435</sup> Le parole appartenenti al vocabolario comune e a quello tecnico-specialistico, invece, coprono rispettivamente il 25% e il 4% circa del totale.<sup>436</sup>

In merito alle categorie grammaticali, i nomi rappresentano il 44% circa delle unità lessicali presenti nei glossari e si riferiscono per la maggior parte a entità concrete. Seguono gli articoli, i verbi, e gli aggettivi che rappresentano nell'ordine il 23% ca, il

<sup>434</sup> Si scrive 'almeno' perché, come si è già detto, talvolta il GRADIT (2007<sup>2</sup>) indica due marche d'uso per la stessa accezione della parola, e perché, anche quando le accezioni hanno diverse marche d'uso, possono essere molto simili per cui non è facile stabilire quale sia la più adeguata in base al contesto.

<sup>435</sup> Se si escludessero tali parole dal conteggio, infatti, la percentuale di VdB scenderebbe al 50%.

<sup>436</sup> Fanno sicuramente parte del VdB 240 parole (174 FO = *favorire; risparmiare; isole; spettacoli; possedere; guarire; intero; sviluppare; cogliere; rinunciare; ordini; bruciare; cacciare; discendere; distruggere; procurare; tagliare; rifiutare; crescere; povere; addormentato; spinge; brivido; svolgersi; eseguire; esercito; sopravvivere; atteggiamento; lezione; un (x 13); a (x 2); il (x 23); piacere; valore; una (x 9); la (x 17); in; giovane; età; reso; se; tutto; va; bene; pesce; uno (x 2); studio; fare; di (x 4); corpo; realtà; disegni; l' (x 6); e (x 2); le (x 9); d' (x 2); bandiera; lo (x 2); della; essere; legno; riserve; del; dei (x 2); sociali; movimenti; automobili; coscienza; delle; vicende; padrone; progetto; ogni; scherzo (x 2); vale; fiume; vacanze; città; dalle; stelle; alle; stalle; greci; per; diritti; ultimo; arte; amministrazione; opera; giallo; animale; prendere; questione; 54 AU = *accrescere; intimo; sotterrare; attrarre; sotterraneo; colonia; librerie; copertine; regista; spaventosi; rinomato; ovest; ricostruire; attenuare; chiusura; veneziano; cappella; affresco; orfano; antichità; assegnare; obbligatorio; legale; orizzonte; cenere; schiavo; colonne; affreschi; rovine; uva; spumante; rete (x 2); protezione; padrino; esportazione; tonnellata; rifiuto; stile; legami; rifiuti; carri; meta; netto; adattare; schermo; cinematografico; capolavoro; mostra; teatrale; incendi; domestico; orientale; culturale; 12 AD = *prenotare; secchio; statunitense; intrecciare; equipaggio; grappa; contestazione; immediato; vele; carnevale; comunale; balletto*). Appartengono al vocabolario comune 97 unità lessicali (*acquisire; saccopelisti; appassionante; giungla; stagista; affidabile; spaventosamente; interagire; concettuale; distrutto; sepolta; riscoperta; deterioramento; gerarchico; celare; esuberanti; frenetici; precursori; notoriamente; dichiaratamente; demistificazione; disuguaglianza; sviluppato; videogiochi; zoosafari; miliardari; licanthropo; solleticare; impagliati; inaugurare; espandere; strettamente; collocamento; supervisore; sostenitrice; mentalità; a paragone di; tempio; luna piena; tropicale; visto; pendolare; palio (x 2); i (x 8); per caso; gli; opere d'arte; contorno; grappolo; vigneto; Cosa Nostra; racket; pizzo; in via di; estinzione; sperimentazione; materialismo; giovanile; segregazione razziale; ritmato; soffocanti; convenzioni; pacifisti; impero; abitativo; tossici; sfilata; coriandoli; martedì grasso; arancione; costiera; macchina da scrivere; casa editrice; miti; mitologia; nordica; cimiero; tematiche; ricorrenti; nozze d'argento; padiglione; censura; orto botanico; troncato; boschivi; familiarità; portare; a spasso; cattivo umore*). Fanno parte del vocabolario tecnico-specialistico 16 unità (*girato; avanguardia; polisemica; anno sabbatico; eruzione; pomice; ambiente; lemure; prodotto interno lordo; patrimonio dell'umanità; ribollita (x 2); mercoledì delle ceneri; valore; primi piani; drammi*). Si trova inoltre 1 parola del vocabolario regionale (*contrada*) e un esotismo (*beatnik*). Hanno due marche d'uso le seguenti unità lessicali: 9 CO/TS = *panforte; sceneggiatura; montaggio; rinascimento; miglia; palissandro; quaresima; adattamento; opere liriche* e 1 AU/TS = *pasqua*. Non è chiaro invece per le seguenti parole quale accezione e marca d'uso considerare: 6 CO o TS? = *psichedelica; ritmo; cadenze; cerbero; impostazioni; edonismo*; 3 FO o CO? = *appartenenti; respinto; rubate*; 4 AU o TS? = *ricchezze; barbaro; sensibilità; scimmia*; 2 FO o TS? = *sabbia; spiaggia*; 1 AU o CO? = *tortuoso*; 1 AU, TS o CO? = *dominio*; 1 CO? = *arrampicare(-rsi)*; 2 FO? = *trattare; modello*.**

13% ca, e il 12%, mentre le preposizioni e gli avverbi costituiscono rispettivamente il 5% ca e l'1,5%. Le congiunzioni e i pronomi arrivano solo insieme a raggiungere l'1%.

Fin qui, si è parlato in prevalenza del gruppo del 2° anno del programma per principianti ma, come si è ricordato, al secondo anno c'era un altro gruppo di studenti che seguivano il programma avanzato (ITAL2015/ITAL2011).

I titoli degli argomenti scelti da questi studenti sono i seguenti:

- 1) 14/02/2012: 'La mafia';
- 2) 21/02/2012: 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]';
- 3) 28/02/2012: 'Cinepanettone';
- 4) 06/03/2012: 'Amanda Knox';
- 5) 13/03/2012: 'Mussolini';
- 6) 13/03/2012: 'Siria';
- 7) 17/04/2012: 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili';
- 8) 24/04/2012: 'La Costa Concordia';
- 9) 01/05/2012: 'Censura su Internet'.

Come si vede, il gruppo più avanzato ha scelto argomenti anche molto impegnati come le energie rinnovabili, la guerra in Siria, il fascismo e così via. Anche questo forse ha determinato il fatto che in molti casi nel glossario comparissero dei termini anche abbastanza specifici o tecnici.

Si trova più di un'opzione o per la voce italiana o in traduzione nei seguenti casi:

- *fare un passo avanti* = to make a breakthrough, step forward; *il Presidente del Consiglio/il Primo Ministro* = the Prime Minister; *rassegnare/dare le dimissioni* = to hand in one's resignation; *la spinta* = boost, push, drive (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 intitolata 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]');
- *filone* = strand/vein (dal glossario preparato per la relazione del 28/02/2012 intitolata 'Cinepanettone');
- *condannare* = to convict/sentence; *in prigione/carcere* = in prison; (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'Amanda Knox');
- *giacimenti* = deposit/repository (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili');
- *calamità/catastrofe/disastro* = disaster; *naufragio/relitto* = wreck; *equipaggio/essere membro dell'equipaggio* = to be a staff/crew member; *imprevedibile/inopinabile* = unforeseeable; *fondo marino/fondale* = seabed; *la rottura* = the break/burst; *soccorso/andare alla riscossa* = to rescue;

*traccia/residuo* = traces; *morte/decesso* = deaths (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').

Gli studenti specificano a che cosa si stanno riferendo nei seguenti casi:

- *le accise sui carburanti* = duty on fuel [fuel tax] (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 intitolata 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]');
- *distribuire* = to release [a film] (dal glossario preparato per la relazione del 28/02/2012 intitolata 'Cinepanettone');
- *assolvere* = to acquit [let go from prison] (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'Amanda Knox');
- *infrangere* = to break [a rule, a law, etc.] (dal glossario preparato per la relazione del 01/05/2012 intitolata 'Censura su Internet').

Qualche refuso è presente nei seguenti casi:

- *resistenza [sic!] pacifica* = peaceful resistance (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'Siria');
- *indagine [sic!] medica* = medical investigation (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').

Si riscontra la mancanza dell'accordo tra nome e aggettivo o nome e articolo delle voci italiane, oppure nel numero adottato per queste ultime e le rispettive traduzioni nei casi seguenti:

- *giacimenti* = deposit/repository; *scorie radioattivo [sic!]* = radioactive waste; *i [sic!] paludi* = swamps (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili');
- *passaggero* = passengers; *traccia/residuo* = traces; *morte/decesso* = deaths (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia');
- *i diritti d'autore* = copyright; *i giochi d'azzardo* = gambling (dal glossario preparato per la relazione del 01/05/2012 intitolata 'Censura su Internet').

Qualche difficoltà a livello morfologico si nota nelle seguenti voci:

- *la fuggità [sic!]* = the flight (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'Siria');
- *sottoterranea [sic!]* = underground (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili').

È interessante come l'apprendente che ha preparato le voci che seguono abbia inserito la parola su cui focalizzare l'attenzione in prima posizione e poi le locuzioni o frasi con cui le usa:

- *equipaggio/essere membro dell'equipaggio* = to be a staff/crew member; *costa/al largo* = off the coast of; *indagine/l'indagine sul disastro è ancora in corso* = the disaster is still under investigation (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').

In maniera simile, la stessa apprendente propone la seguente voce:

- *soccorso/andare alla riscossa* = to rescue (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').

Qui, sembrerebbe che si sia interpretato il significato di *riscossa* come quello di *soccorso*. È possibile che l'apprendente abbia utilizzato una fonte non molto attendibile.<sup>437</sup>

Nel seguente caso non è chiaro se ci sia un refuso o se l'apprendente abbia ricalcato la forma inglese:

- *ricorrere un [sic!] appello* = to launch an appeal (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'Amanda Knox').

La voce che segue crea qualche perplessità:

- *il vicino Oriente* = Middle East (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'Siria').

La traduzione dell'apprendente infatti non coincide con la voce italiana e non si capisce come mai dato che anche nella sua lingua esiste la stessa forma (*Near East*).<sup>438</sup>

Nel seguente caso, invece, non è chiaro come mai l'apprendente traduca il sostantivo della voce italiana con un verbo.

- *inclinazione* = to tilt (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').

Si osservi anche la voce:

- *la dimissione* = resignation (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 intitolata 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]').

---

<sup>437</sup> Se si utilizza il traduttore di Google, per esempio, *andare alla riscossa* è tradotto come 'go to the rescue' esattamente come *andare in soccorso*.

<sup>438</sup> È possibile che l'apprendente usi le due forme in maniera sinonimica. Nella sezione inglese del dizionario online Oxford, infatti, si trova la seguente definizione per Near East: "A term originally applied to the Balkan states of SE Europe, but now generally applied to the countries of SW Asia between the Mediterranean and India (including the Middle East), especially in historical contexts". Secondo questa definizione, quindi, il Vicino Oriente comprende il Medio Oriente. Nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), invece, si fa una distinzione. Il Medio Oriente è quella "parte dell'Asia compresa tra il Vicino e l'Estremo Oriente", mentre il Vicino Oriente è la "zona geografica comprendente le nazioni asiatiche che si affacciano o sono prossime al Mediterraneo orientale".

Dal punto di vista formale è certamente corretta, però, di solito si usa al plurale, fatto questo di cui probabilmente l'apprendente non è consapevole. Tra l'altro, è possibile che l'uso al singolare sia frutto dell'interferenza dell'inglese.<sup>439</sup>

Come si è visto, anche gli apprendenti di questo gruppo presentano le unità lessicali dei loro glossari sia isolatamente (42 voci su 117),<sup>440</sup> sia accompagnate da altri elementi (le restanti 75 voci).

Sono presenti inoltre diverse polirematiche attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), che in buona parte dei casi appartengono al vocabolario tecnico-specialistico, com'era prevedibile dagli argomenti affrontati:

- *fare un passo avanti* = to make a breakthrough, step forward; *ICI [Imposta Comunale sugli Immobili]* = local council property tax; *il Capo del Governo* = the Head of Government; *il Consiglio dei Ministri* = the Cabinet; *il Governo provvisorio* = caretaker government; *il Presidente ad interim* = caretaker President; *il Presidente del Consiglio/il Primo Ministro* = the Prime Minister; *il Presidente della Repubblica* = the President; *la Costituzione* = Constitution; *la crisi economica* = the economic crisis; *rassegnare/dare le dimissioni* = to hand in one's resignation; (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 intitolata 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]');
- *sala cinematografica* = cinema screen; (dal glossario preparato per la relazione del 28/02/2012 intitolata 'Cinepanettone');
- *il vicino Oriente* = Middle East; *il colpo di Stato* = a coup; *il culto della personalità* = cult of personality; *crimine contro l'umanità* = crime against humanity (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'Siria');
- *combustibili fossili* = fossil fuels; *l'energia nucleare* = nuclear fuels; *anidride carbonica* = carbon dioxide; *gas serra* = greenhouse gases; *l'effetto serra* = greenhouse effect; *scorie radioattivo* [sic!] = radioactive waste; *il gas naturale* = natural gas (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili');
- *costa/al largo* = off the coast of; *indagine/l'indagine sul disastro è ancora in corso* = the disaster is still under investigation (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia');
- *i diritti d'autore* = copyright; *un motore di ricerca* = a search engine; *i giochi d'azzardo* = gambling (dal glossario preparato per la relazione del 01/05/2012 intitolata 'Censura su Internet').<sup>441</sup>

---

<sup>439</sup> Va detto che nei dizionari bilingui online consultati (Sansoni, Larousse e WordReference) l'uso singolare italiano di questo vocabolo è segnalato e si mette in evidenza anche l'uso singolare inglese.

<sup>440</sup> Si precisa che quando per la voce italiana si hanno più unità lessicali sinonimiche, le si sono conteggiate in blocco, come un'unica voce. Considerandole separatamente se ne avrebbero 48.

<sup>441</sup> Attestate nel modo seguente: *fare un passo avanti* [loc.v., CO]; *Imposta Comunale sugli Immobili* [loc.s.f., TS fin.]; *Capo del Governo* [loc.s.m., CO/TS dir.]; *Consiglio dei Ministri* [loc.s.m., TS dir.cost.];

Le combinazioni e collocazioni presenti nel DCI e nel DDC sono invece le seguenti:

- *il Presidente ad interim* = caretaker President; *rassegnare/dare le dimissioni* = to hand in one's resignation (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 intitolata 'Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]');
- *il periodo natalizio* = the Christmas period (dal glossario preparato per la relazione del 28/02/2012 intitolata 'Cinepanettone');
- *ricorrere un [sic!] appello* = to launch an appeal (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 intitolata 'Amanda Knox');
- *la Lega Araba* = the Arab League; *le organizzazioni umanitarie* = humanitarian organizations (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 intitolata 'Siria');
- *riscaldamento globale* = global warming; *risorse energetiche* = energy sources (dal glossario preparato per la relazione del 17/04/2012 intitolata 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili');
- *equipaggio/ essere membro dell'equipaggio* = to be a staff/crew member; *fondo marino/fondale* = seabed; *costa/al largo* = off the coast of; *soccorso/andare alla riscossa* = to rescue; *indagine/l'indagine sul disastro è ancora in corso* = the disaster is still under investigation (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'La Costa Concordia').<sup>442</sup>

---

*Governo provvisorio* [loc.s.m., TS polit.]; *ad interim* [loc.agg.inv., loc.avv., lat. CO]; *Presidente del Consiglio (dei Ministri)* [loc.s.m. e f. CO/TS dir.]; *Primo Ministro* [loc.s.m., TS polit.]; *Presidente della Repubblica* [loc.s.m. e f., CO/TS dir.]; *crisi economica* [loc.s.f., TS econ.]; *rassegnare le dimissioni* [loc.v., CO]; *sala cinematografica* [loc.s.f., CO]; *vicino Oriente* [loc.s.m., CO]; *colpo di Stato* [loc.s.m., CO/TS polit.]; *culto della personalità* [loc.s.m., CO]; *crimine contro l'umanità* [loc.s.m., TS dir.intern.]; *combustibili fossili* [loc.s.m., TS chim.]; *energia nucleare* [loc.s.f., TS fis., tecn.]; *anidride carbonica* [loc.s.f., CO/TS chim.]; *gas serra* [loc.s.m.inv., TS chim., ecol.]; *effetto serra* [loc.s.m., TS ecol.]; *scorie radioattive* [loc.s.f., TS fis.]; *gas naturale* [loc.s.m., TS chim.]; *al largo* [loc.avv., CO]; *in corso* [loc.agg.inv., CO]; *diritti d'autore* [loc.s.m.pl., TS dir.]; *motore di ricerca* [loc.s.m., TS inform.]; *giochi d'azzardo* [loc.s.m., CO].

<sup>442</sup> Attestate nel modo che segue: *Presidente ad interim* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *presidente*]; *dare le dimissioni* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *dimissione*<sup>2</sup>; DDC > categoria VERBO + COMPLEMENTO alla voce *dimissioni*]; *periodo natalizio* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *periodo*]; *ricorrere in appello* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *appello*]; *Lega Araba* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *lega*]; *organizzazioni umanitarie* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *organizzazione*<sub>2</sub>]; *riscaldamento globale* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *riscaldamento*; nel DCI è presente la variante *riscaldamento del globo* nella categoria ~ NOME alla voce *riscaldamento*<sup>1</sup>]; *risorse energetiche* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *risorsa*]; *membro dell'equipaggio* [DCI > categoria ~ NOME alla voce *membro*<sup>2</sup>: qui si trova anche *essere membro di* nella categoria VERBO ~ alla voce *membro*<sup>2</sup>; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *equipaggio*]; *fondo marino* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *fondo*<sup>1</sup>; DDC > categoria AGGETTIVI alla voce *fondo*<sub>1</sub>]; *al largo della costa* [DCI > categoria LOC. ~ alla voce *costa*]; *andare in soccorso* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *soccorso*<sup>1</sup>; DDC > categoria VERBO + COMPLEMENTO alla voce *soccorso*<sub>1</sub>]; *indagine [sul disastro è ancora] in corso* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *indagine*: in quest'opera si trovano anche *indagine su* nella categoria ~ PREP. alla voce *indagine* e *inchiesta sul disastro* nella categoria NOME ~ alla voce *disastro*; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *indagine*].

Rispetto alle marche d'uso, anche i glossari di questo gruppo sono costituiti in prevalenza da parole che fanno parte del VdB, per il 60% circa del totale. È una percentuale simile a quella riscontrata nel gruppo del 2° anno del programma per principianti, e anche qui hanno pesato le numerose parole funzionali.<sup>443</sup> Le parole del vocabolario comune rappresentano circa il 20% del totale, mentre le parole del vocabolario tecnico-specialistico fanno un piccolo salto, raggiungendo quasi il 15% del totale.<sup>444</sup>

In merito alle categorie grammaticali, i nomi rappresentano quasi il 54% delle unità lessicali contenute nei glossari, superando quindi la percentuale riscontrata nell'altro gruppo del 2° anno. Esattamente come rilevato per quest'ultimo però seguono le categorie degli articoli (25% ca), dei verbi (10% ca) e degli aggettivi (5,5% ca). Le preposizioni e gli avverbi costituiscono rispettivamente il 3,5% ca e 1,5% ca. La restante percentuale è coperta dall'unico pronome presente nei glossari (*qualcuno*).

Per i due gruppi del 2° anno si hanno pochi interventi sul glossario da parte degli insegnanti.<sup>445</sup>

---

<sup>443</sup> Escludendole dal conteggio la percentuale di parole del VdB scenderebbe al 48% ca.

<sup>444</sup> Fanno parte del VdB 130 vocaboli (93 FO: *il* (x 20); *Consiglio*; *Presidente*; *la* (x 14); *dare*; *le* (x 2); *periodo*; *l'* (x 4); *una* (x 3); *un* (x 7); *coltello*; *giallo*; *in*; *prigione*; *carcere*; *petrolio* (x 3); *esercito*; *fuga*; *araba*; *di*; *materiale*; *carbone*; *essere*; *dell'*; *fondo*; *costa*; *andare*; *alla*; *è*; *ancora*; *medica*; *morte*; *per*; *comprare*; *qualcuno*; *voce*; *del*; *servizio*; *distribuire*; *timore*; *condannare*; *uccidere*; *distruggere*; *amante*; *capitano*; *danno*; *morte*. 24 AU: *tribunale*; *pacifica*; *lega*; *organizzazioni*; *risorse*; *membro*; *marino*; *rottura*; *soccorso*; *indagine* (x 3); *disastro*; *regista*; *pellicola*; *disprezzo*; *assassinare*; *ingenuola*; *giacimenti*; *sotterranea*; *catastrofe*; *disastro*; *traccia*; *residuo*. 13 AD: *carburanti*; *condanna*; *riscaldamento*; *paludi*; *equipaggio* (x 2); *negazione*; *trama*; *interrogazione*; *reprimere*; *naufragio*; *passaggero*; *scafo*). Appartengono al vocabolario comune 44 unità lessicali (*fare un passo avanti*; *ad interim*; *dimissione*; *rassegnare le dimissioni*; *spinta*; *sui*; *natalizio*; *sala cinematografica*; *vicino Oriente*; *coalizione*; *culto della personalità*; *repressione*; *umanitarie*; *globale*; *fuoriuscita*; *i* (x 3); *energetiche*; *fondale*; *al largo*; *riscossa*; *sul*; *in corso*; *annegamento*; *schermata*; *oscuramento*; *rovesciamento*; *giochi d'azzardo*; *filone*; *coniato*; *coinquilina*; *comunicato*; *ritrattare*; *oppositori*; *imprigionare*; *danneggiare*; *calamità*; *relitto*; *imprevedibile*; *inopinabile*; *cocaina*; *decesso*; *infrangere*). Appartengono ai termini del vocabolario tecnico specialistico 32 unità lessicali (*Imposta Comunale sugli Immobili*; *Consiglio dei Ministri*; *Governo provvisorio*; *Primo Ministro*; *Costituzione* (x 2); *crisi economica*; *accise*; *esterno*; *appello* (x 2); *ricorrere*; *testimone*; *processo*; *valuta*; *crisi*; *resistenza*; *crimine contro l'umanità*; *combustibili fossili*; *energia nucleare*; *gas serra*; *effetto serra*; *radioattivo*; *scorie radioattive*; *gas naturale*; *diritti d'autore*; *motore di ricerca*; *produttore*; *assolvere*; *inchiesta*; *caricare*; *scaricare*). Hanno due marche d'uso, CO e TS, 6 unità lessicali (*Capo del Governo*; *Presidente del Consiglio*; *Presidente della Repubblica*; *colpo di Stato*; *anidride carbonica*; *zolfo*). Non è chiaro quale accezione e marca d'uso considerare nei seguenti 3 casi: 1 AU o TS? = *struttura*; 1 FO o CO? = *sangue*; 1 CO o TS? = *inclinazione*.

<sup>445</sup> Si ricorda che la scrivente ha trascritto solo le lezioni relative al periodo che va dal 13 al 26/02/2012. Come si può vedere andando a guardare le date in cui gli studenti del 2° anno (sia del programma per principianti sia del programma avanzato) hanno esposto le loro relazioni, quindi, le lezioni dedicate a

In un caso, dopo che lo studente ha finito di esporre, l'insegnante gli chiede l'*handout*:

[...]

P: Mhmh, ok, benissimo! Finisce così?

S1: Sì.

P: Ok! Facciamo un applauso a S1!

SS: [Applaudono]

P: Allora S1, tu dovevi, ti ricordi, presentare un *handout* al resto della classe, l'hai dimenticato? Aia!

S1: Scusa ++ sì, posso mandare?

P: Sì, come ha fatto S2 però cercate di/di portarlo questo *handout*. [...]

Come si vede, lo studente ha dimenticato di portarlo o di prepararlo, per cui chiede all'insegnante se glielo può inviare in un secondo momento. L'insegnante acconsente ma poi ribadisce l'importanza di preparare e consegnare l'*handout*.<sup>446</sup>

In un altro caso, dopo che la studentessa ha finito di esporre la propria relazione, l'insegnante propone a tutta la classe di visionare il glossario:

P: Facciamo un applauso ++ è stata molto brava...

SS: [Applaudono]

P: ...molto ben [in?]formata con vocabola/lessico specializzato, no, molto ben preparata! Well done! Ehm, sì, prima di vedere le domande che S ci propone forse è importante assicurarci che abbiamo capito tutto date un'occhiata al glossario che S ci propone perché come ho detto ci sono delle cose abbastanza specializzate ++ e ++ se avete delle domande da fare prima di considerare quelle che S ci propone facciamolo adesso +++

Tuttavia, come si può leggere, si passa subito alle domande e quindi alla discussione che ne deve seguire. La poca attenzione per il glossario, in questo caso, è in parte dovuta al tipo di lezione che, essendo dedicata alla pratica orale della lingua è più orientata all'interazione. D'altra parte, il glossario della studentessa è privo di errori di qualsiasi genere, quindi è probabile che l'insegnante non sia intervenuta a 'correggere' per questo motivo. Inoltre, per quanto le unità lessicali contenute nel glossario appartengano in buona misura al vocabolario tecnico-specialistico,<sup>447</sup> come sottolinea

---

queste attività che sono state poi trascritte sono diverse, ma le uniche tre occasioni in cui gli insegnanti rivolgono la loro attenzione sul glossario sono quelle di cui si parla sopra.

<sup>446</sup> Si tratta della lezione del 14/02/2012 dedicata al gruppo del programma avanzato del 2° anno (ITAL2015/ITAL2011) di cui si è riportata una parte all'inizio di questo paragrafo, in cui l'insegnante dava delucidazioni sia riguardo alle esposizioni orali, sia riguardo al contenuto dell'*handout* in seguito alla dimenticanza dello studente.

<sup>447</sup> Si tratta infatti della lezione del 21/02/2012, in cui una studentessa del programma avanzato ha esposto la relazione intitolata "Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]".

l'insegnante stessa, la studentessa fornisce delle traduzioni molto puntuali che si ritiene non potessero creare delle incomprensioni.

Un vero e proprio intervento dell'insegnante c'è stato nel seguente caso:<sup>448</sup>

[...]

P: Una relazione oggi? +++ Abbiamo un glossario?

S1: Ok ++ grazie ++

P: Un momento +++

SS: (xxx)

P: Perché di cosa parla? Oh, la cucina!

SS: [Ridono]

P: Non avete mangiato? +++ Ehm, la cuci/Chi viene? No.

SS: (xxx)

P: Allora vediamo il glossario ++ va tutto bene, la quarta parola però è 'un grappolo': maschile +++ 'grappa': after dinner drink, è come la vodka più o meno

S2: A mia nonna piace la grappa

P: Di quale parte d'Italia è tua nonna? [...]

Qui, l'attenzione per il lessico si focalizza su due parole. Per la prima, l'insegnante interviene a livello formale. Per la seconda invece dà qualche dettaglio per far capire alla classe di cosa si tratta. Benché infatti la spiegazione della studentessa *per grappa* non sia scorretta, risulta comunque molto generica, e in questo modo potrebbe far pensare sia a bevande alcoliche che analcoliche, e non dà alcuna informazione sull'aspetto. L'insegnante richiama invece la similarità della *grappa* con la *vodka*, e così facendo fa capire in primo luogo che si tratta di una bevanda alcolica e in secondo luogo che è trasparente come la vodka.

#### 4.2.1.4 L'esposizione orale e il glossario dell'*Italian Language 3*

Nel caso degli studenti dell'ultimo anno, che seguivano il modulo denominato *Italian Language 3*, le cose andavano un po' diversamente. Innanzitutto, va ricordato che a questo livello non esisteva più differenza tra chi aveva iniziato col programma avanzato e chi invece aveva iniziato col programma per principianti. Gli studenti, però, erano comunque divisi in gruppi, probabilmente per permettere agli insegnanti di seguirli meglio e di dedicar loro il massimo dell'attenzione durante le attività che

---

<sup>448</sup> La trascrizione che segue è tratta da una lezione del 23/02/2012 dedicata al gruppo del 2° anno del programma per principianti (ITAL2016/ITAL2017), in cui una studentessa ha esposto la relazione intitolata "La cucina italiana".

svolgevano. Nel caso della lezione dedicata alla produzione orale, poi, i gruppi erano molto ristretti proprio per permettere a tutti gli studenti di parlare e agli insegnanti di coinvolgerli se si accorgevano che qualcuno non era ancora intervenuto.<sup>449</sup>

Le lezioni del 2° semestre, come si è detto, sono servite soprattutto alla valutazione intermedia degli studenti. A questo proposito, nell'*Handbook* dell'a.a. 2011-2012 destinato a questi studenti si legge:

[t]opic-based presentation [...]. This is conducted in class during Semester 2. Each candidate in turn is required to prepare a topic based upon an article given to him/her by the class teacher one week in advance. A summary is given orally to the class and a linguistic commentary made, in Italian, on words and expressions used in the article [as in the end of year oral examination, notes are restricted to one side of a large reference card]. Additional material provided by the candidate (drawn from the internet and/or published written sources – newspapers, magazines, etc.) is then presented, orally, to the class together with 4 questions for discussion.<sup>450</sup>

Come agli studenti degli altri gruppi, dunque, anche agli studenti di questo livello si richiedeva la preparazione di una relazione. Dal punto di vista dei tempi, però, l'esposizione della relazione doveva avere una durata compresa tra i 15 e i 20 minuti. L'argomento, inoltre, come si può leggere nel passo riportato, veniva assegnato dagli insegnanti e non scelto dagli apprendenti, come invece avveniva per gli altri livelli. Gli insegnanti e gli apprendenti, insieme, prendevano accordi sulle date in cui questi ultimi potevano preparare le relazioni ed esporle alla classe,<sup>451</sup> e, una settimana prima che uno/a studente/ssa presentasse la propria relazione, l'insegnante gli/le consegnava un articolo. Quest'ultimo doveva essere approfondito con la lettura di altri articoli sullo stesso argomento o argomento affine e/o attraverso la visione di filmati e tutto ciò che potesse servire a preparare la relazione e ad alimentare la discussione che doveva seguire.

Esattamente come gli studenti degli altri gruppi, anche gli apprendenti di questo livello dovevano preparare un *handout*, contenente un glossario e delle domande utili alla discussione (almeno 4). In questo caso però, il glossario doveva essere monolingue.

---

<sup>449</sup> Le lezioni di questo tipo a cui si è assistito erano tre alla settimana. Queste erano dedicate a tre gruppi diversi di studenti e gestite da tre diversi insegnanti.

<sup>450</sup> Department of Italian [2011-2012], *Handbook. ITAL3010: Italian Language. Written Italian*, Semesters 1 and 2, University of Leeds: 3.

<sup>451</sup> Ciò avveniva anche in funzione degli impegni che gli studenti potevano avere negli altri corsi che seguivano.

Di seguito si riporta la spiegazione di uno degli insegnanti rispetto a quanto dovevano fare gli studenti per questa attività:<sup>452</sup>

P: (xxx) la serie di presentazioni con + quest'articolo che parla di calcio e scandali nel calcio, ok? Quindi...ovviamente in questi giorni se n'è parlato molto con l'episodio di Capello che tutti conoscete, un giocatore del Liverpool (xxx)

S1: Sì, sì, (xxx) ahah, brava

P: Ahah, so tutto tutto, ma io ho un figlio che tifa per il Liverpool e uno che tifa per il Manchester United quindi puoi immaginare, ahah

S1: Ah, ok

P: Ehm allora, S2, è tutto chiaro quello che devi fare?

S2: Sì, sì (xxx) dell'articolo

P: Quindi, perché non voglio che ci sia + allora quindi fai la presentazione dell'articolo, lo scrivo sennò poi mi dicono ogni volta/ è scritto sempre il vostro *handbook*, ok? di lingua però allora presentazione dell'articolo ++ dettagliata ++ dell'articolo, poi ricerca individuale ++ individuale + integrativa, ok? Per cui + devi trovare un paio di fonti di articoli o non necessar/ articolo, un videoclip, ehm, insomma un paio di materiale aggiun/ sì, di materiale aggiuntivo, ehm, da integrare all'articolo che io ti propongo, ok? Quindi, qua è la tua chance, la tua possibilità di dirigere l'argomento su qualcosa che ti interessa di più, ok?

S2: Ah (xxx) quattro

P: Quindi sì, tu hai come argomento il calcio, gli scandali, poi sei tu che ti vai a scegliere le cose che ti interessa di più approfondire, ok? ++ e poi + nell'*handout* + quindi c'è il glossario in italiano, quindi usate/quindi di solito appunto non passiamo moltissimo tempo qualcuno (xxx) veloce, al glossario, però tu S2 ci dovrai dire quali sono le parole, le espressioni particolarmente significative, particolarmente importanti per la comprensione della tua, ehm, del tuo seminario quindi *handout* con glossario in italiano.

S2: E quattro domande anche?

P: Sì, e quattro punti per la discussione ++ (xxx) discussione + ora, a livello di appunti le regole sono le stesse per tutti gli anni, quindi metà di un foglio A4 da un solo lato, just one side, ok? E poi, ehm, ovviamente se date l'impressione di aver memorizzato o decidete di scrivere tutta la vostra presentazione in questa metà di A4 perdetevi punti, ok? Quindi il mio consi/ perdetevi voti quindi il mio consiglio è: fate su questo foglietto uno schema, i punti principali di quello che volete dire, ma niente di più qualche parola chiave, qualche cifra, ma non di più, ok? Però anche avete la possibilità di usare power point quindi, o di scaricare un videoclip, insomma fate uso dei mezzi multi/multimediativi che abbiamo qui, ok? + Va bene? Tutto chiaro?

S3: Circa dieci minuti, quindici minuti?

P: Ehm, in tutto, ehm, tra il glossario, mh, quindici diciotto minuti direi fra il glossario, articolo che io propongo e il materiale aggiuntivo, un quindici-diciotto minuti. Il resto della classe non ha letto l'articolo quindi deve avere un'idea molto precisa dell'argomento dell'articolo che io (xxx) la settimana successiva a tutti, così se lo possono leggere con calma a casa, però anche loro si devono preparare quindi io vi dico l'argomento della prossima settimana, è calcio, scandali nel calcio di nuovo, la responsabilità è di tutta la classe, ok? Di prepararsi quindi non funziona (xxx)

---

<sup>452</sup> La trascrizione è tratta da una lezione del 14/02/2012.

S4: (xxx) quanto tempo per la per la presentazione  
P: In tutto quindici-diciotto minuti  
S4: In tutto  
P: Ok? Il resto dell'ora è impiegato per  
S4: (xxx) discussione e tutto  
P: Sì, no, no, no, quindici-diciotto minuti la tua presentazione, ok? Poi il resto dell'ora viene occupato dalla discussione  
S4: Ah, ok  
P: Quindi voi sapete che l'argomento della prossima settimana è calcio, scandali, come vi dovete preparare? Innanzitutto informandovi se non sapete molto, leggendo, eccetera e poi pensando appunto a idee a come contribuire a un dibattito con non solo aneddoti ma anche opinioni personali sull'argomento, ok?  
S5: (xxx) piuttosto calcio italiano, oppure?  
P: Come volete voi, come volete voi + ma io penso ormai il calcio è talmente un fenomeno globale cioè non che/sì, poi alla fine/insomma informatevi su quello che vi piace di più soprattutto per te, S2 (xxx), ok? Il materiale che ricerchi in più, cerca di trovare quello che ti interessa di più discutere, ok?  
S2: Ok  
P: Bene, ok!  
S2: No, non mi interessa...  
SS e P: Risate  
P: Eeeh  
S2: (xxx) sarà interessante per me  
P: È sempre un modo per/vedila/vedila come un'opportu/come un'opportunità  
[...]

Sicuramente, dalle parole dell'insegnante emerge un fatto interessante: a questo livello, infatti, si 'nobilita' il compito assegnato allo studente che attraverso la propria relazione deve tenere una sorta di 'seminario'. È evidente che in questo modo si vuole responsabilizzare maggiormente gli studenti, dai quali dipende l'esito positivo o negativo della lezione. In realtà, però, anche a questo livello l'intervento dell'insegnante non è mai secondario, anche se la sua portata dipende in larga parte dalle abilità sia degli studenti che espongono la loro relazione, sia degli studenti che pur non dovendo esporre hanno l'incarico di documentarsi. I primi devono creare i presupposti affinché ci sia una discussione e per farlo devono essere chiari nell'esposizione ed elaborare delle domande che creino interesse nel loro 'pubblico'. I secondi, documentandosi adeguatamente sull'argomento, potranno anche loro essere 'attivi' nella discussione.

Rispetto alle raccomandazioni fatte dall'insegnante sul modo di preparare l'*handout*, avvenute tra l'altro in diverse occasioni, in seguito si vedrà che gli studenti non sempre facevano esattamente ciò che veniva richiesto loro.

Dei 15 *handout* raccolti per questo livello, 14 sono cartacei e 1 è stato ricostruito

attraverso la griglia di osservazione. Tra quelli cartacei, solo in 11 casi sono presenti anche le domande o i punti che servivano ad avviare la discussione. Negli altri tre mancano le domande, che solo in un caso sono state recuperate dalla griglia di osservazione. L'*handout* interamente ricostruito attraverso la griglia, invece, contiene sia il glossario sia le domande.

Gli argomenti, come si è detto, erano scelti dagli insegnanti. Di seguito se ne riporta l'elenco:

- 2 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'Chi ruba i tesori del Congo?' (esposte il 13/02/2012 e il 14/02/2012);
- 2 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'Un calcio oltre gli scandali' (esposte il 20/02/2012 e il 21/02/2012);
- 2 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'La sceicca al potere' (esposte il 27/02/2012 e il 28/02/2012<sup>453</sup>);
- 3 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'Mani pulite rinasce' (di cui due esposte il 06/03/2012 e una il 12/03/2012);
- 2 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'Provaci ancora Obama' (esposte entrambe il 13/03/2012);
- 16/04/2012: 'Strage polacca, l'ombra di Putin';
- 17/04/2012: 'Putin';
- 24/04/2012: 'Brevik in aula';
- 2 relazioni basate su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gennaio 2012 e intitolato 'Fiamme nel Golfo' (esposte il 24/04/2012 e il 30/04/2012);
- 1 relazione basata su un articolo apparso su *L'Espresso* il 4 gen 2012 e intitolato 'Gelata per tutti' (esposta l'1/05/2012).<sup>454</sup>

Si nota subito che lo stesso argomento è stato affrontato in più occasioni da diversi studenti. Questo perché, come si è già detto, per questo tipo di lezione gli

---

<sup>453</sup> L'esposizione avvenuta il 28/02/2012 è quella di un'italiana madrelingua che studiava all'University of Leeds. Negli svariati dati che si forniranno si escluderà il glossario di quest'apprendente dai conteggi ma sarà usato per un confronto con gli altri se ritenuto utile.

<sup>454</sup> Gli argomenti riportati sono legati alle relazioni di 17 allievi a cui si è assistito. Come si vede, sono due in più degli *handout* raccolti perché in due casi non si è riusciti a recuperarli nemmeno attraverso le griglie di osservazione.

apprendenti erano divisi in piccoli gruppi gestiti da diversi insegnanti. Gli insegnanti, quindi, potevano proporre lo stesso argomento in ogni gruppo.

Per quanto riguarda il tipo di argomenti affrontati, è evidente che si tratta di temi di attualità e, tenuto conto del livello degli studenti, è abbastanza normale che gli insegnanti si aspettassero che sapessero trattare senza troppe difficoltà certe tematiche.<sup>455</sup>

Il formato degli *handout* cartacei a disposizione, varia dalla metà pagina di un foglio A4 fino alle due pagine dello stesso formato.

Nei glossari di questo gruppo varia notevolmente il numero delle voci che vanno da un minimo di 9 a un massimo di 44. In totale si hanno 264 voci<sup>456</sup> e una media di quasi 19 elementi per glossario.

---

<sup>455</sup> Il fatto che l'articolo riguardante l'argomento da trattare per la relazione venisse consegnato solo una settimana prima forse può essere visto come un'ulteriore prova delle aspettative degli insegnanti in tal senso.

<sup>456</sup> In realtà, i 15 glossari contengono 279 voci, ma come si è detto uno di essi è stato preparato da una studentessa di madrelingua italiana perciò lo si è lasciato fuori dal conteggio. Inoltre, in 4 dei glossari cartacei di cui si dispone, gli apprendenti hanno indicato anche i nomi di persone importanti, luoghi e sigle. Dal momento che però sono sempre raggruppati e separati in qualche modo rispetto al resto dei vocaboli, o attraverso elenchi di tabulazione differenti o solo grazie ad ampi spazi, si è deciso di non includerli nel conteggio delle voci perché si ritiene fossero inseriti negli *handout* con la funzione di annotazioni o di informazioni importanti da ricordare al momento dell'esposizione delle loro relazioni e/o per dare dei punti di riferimento ai loro compagni e permettere loro di capire un po' meglio le situazioni di cui si parlava. Si pensa che quest'ipotesi sia corretta anche perché in alcuni casi, sebbene i glossari fossero bilingui, per questi nomi invece si dava sempre la descrizione in italiano. I nomi di cui si parla sono i seguenti: *Cesare Prandelli* = allenatore capo della Nazionale italiana di calcio; *Fabio Capello* = ex allenatore della squadra nazionale inglese; *John Terry* = calciatore britannico, difensore del Chelsea e della Nazionale inglese; *Joseph Blatter* = presidente della FIFA; *Luciano Moggi* = ex dirigente sportivo della Juventus; *Luis Suarez* = attaccante uruguayo del Liverpool; *Football Association [FA]* = federazione calcistica inglese. Regola e gestisce l'attività calcistica d'Inghilterra. Alla Football Association è demandata anche la gestione delle selezioni nazionali che rappresentano l'Inghilterra nei vari tornei internazionali; *Premier League* = è la massima serie del campionato inglese di calcio ed è posta sotto l'egida della Football Association *FIFA [Fédération Internationale de Football Association/Federazione Internazionale del calcio]* = federazione internazionale che governa gli sport del calcio, del futsal [meglio noto come calcio a 5] e del beach soccer. Si occupa dell'organizzazione di tutte le manifestazioni intercontinentali di questi sport, tra le quali la più importante è sicuramente il Campionato mondiale di calcio; *CONI [Comitato Olimpico Nazionale Italiano]* = organizzazione che ha lo scopo di curare l'organizzazione e il potenziamento dello sport italiano attraverso le federazioni nazionali sportive e in particolare la preparazione degli atleti al fine di consentirne la partecipazione ai giochi olimpici. Altro importante obiettivo del CONI è la promozione dello sport nazionale; *calciopoli* = scandalo sportivo in Italia dovuto ai frodi arbitrali accaduti nel 2005 e 2006 (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 intitolata "Gli scandali del mondo del calcio"); *Mozah Bint Nasser Al-Misned* = la sceicca, moglie del emiro del Qatar; *Hamed Bin Khalifa Al Thani* = l'emiro del Qatar; *Mohammed VI* = Rè del Marocco dal 1999; *Lalla Salma* = Principessa, moglie del Rè del Marocco; *Shaffalah Center* = centro per bambini austici e handicappati (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 intitolata "La sceicca al potere"); *l'ayatollah Ali Khamenei* = la Guida Suprema della Repubblica islamica; *Mahmud Ahmadinejad* = Presidente della Repubblica Islamica; *Benjamin Netanyahu* = Primo

Malgrado le raccomandazioni degli insegnanti, che richiedevano agli studenti di preparare dei glossari monolingue, in realtà, si è rilevato che solo 7 sui 15 raccolti lo sono, e uno di questi è stato preparato da una studentessa italiana che studiava all'University of Leeds. Altri 7 glossari sono bilingui mentre l'ultimo può essere definito 'misto' perché l'apprendente per le voci italiane talvolta fornisce delle definizioni in italiano e talvolta delle traduzioni in inglese. In due casi, inoltre, offre prima la traduzione inglese e poi la definizione italiana.<sup>457</sup> Anche in qualche altro glossario, nelle spiegazioni dei significati si trovano tra parentesi parole di lingua diversa da quella che si sta usando per specificare di cosa si sta parlando, ma si tratta di pochissimi casi.

Tra i glossari bilingui sono davvero moltissimi i casi in cui per la voce italiana si fornisce più di un'opzione per la traduzione. Nei glossari monolingue gli apprendenti spesso offrono le definizioni o spiegazioni delle voci italiane, ma si danno anche diversi casi in cui al posto di queste si fornisce un semplice sinonimo.<sup>458</sup>

Nei seguenti casi, gli apprendenti specificano tra parentesi a che cosa si stanno riferendo nelle voci italiane:

- *stipulazione* = drawing up [of a contract] (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 basate sull'articolo intitolato 'Chi ruba i tesori del Congo?');
- *la cosca* = clan [mafia] (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *volgere* = to turn [one's attention to] (dal glossario preparato per la relazione del 30/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo').

---

ministro di Israele; *Recep Tayyip Erdogan* = Primo ministro della Repubblica Turca; *Mossad* = istituto israeliano per l'intelligence e servizi speciali; *Riyad* = la maggiore città dell'Arabia Saudita; *il Golfo Perscio* = un golfo dell'Oceano Indiano; *lo Stretto di Hormuz* = uno stretto che divide la Penisola arabica dalle coste dell'Iran (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata "Fiamme nel Golfo"); *Ayatollah* = l'equivalente islamico di un vescovo nel cristianesimo; *Mahmud Ahmadinejad* = il presidente dell'Iran; *lo stretto di Hormuz* = la via più importante di esportazione del petrolio che confina con l'Iran; *Osirak* = il reattore nucleare iracheno che è stato bombardato da Israele nel giugno del 1981 (dal glossario preparato per la relazione del 30/04/2012 intitolata "Fiamme nel Golfo – L'atomica iraniana mette a rischio l'area più delicata del mondo", Lucio Caracciolo).

<sup>457</sup> Va detto che l'apprendente in questione era di madrelingua spagnola, quindi forse ha sentito l'esigenza di chiarirsi le idee anche in inglese, anche se comunque non si capisce come mai non abbia adottato un unico modo di procedere.

<sup>458</sup> Da questo punto di vista, e a differenza di quanto si è fatto per gli studenti degli altri livelli, nell'analisi che segue non ci si soffermerà su questi aspetti dei glossari bilingui o monolingue perché i casi sono davvero tantissimi e si rischierebbe di riportare quasi tutto per due volte. Si rimanda quindi all'appendice per visionare tutte le voci italiane e le rispettive traduzioni e/o definizioni.

Sempre tra parentesi, un apprendente specifica per le voci italiane il genere dei nomi:

- *imprenditore* (m) = businessman; *faccendiere* (m) = wheeler dealer/fixer; *salotto* (m) = lounge; *crollo* (m) = collapse; *tangente* (f) = bribe/payoff; *magnate* (m) = tycoon; *metastasi* (f) = metastasis (secondary tumour); *svuotamento* (m) = emptying (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce').

Come si è anticipato, alcuni apprendenti nelle spiegazioni delle voci italiane usano sia l'italiano che l'inglese:

- *dimettersi* = to step down/rinunciare volontariamente a un incarico; *frodi* = fraud/ingannare, azione disonesta (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali');
- *un appaltatore* = a contractor/contracting [impresa] (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *solvibilità* = l'utilità di un'azienda, avere una quantità [assets] sufficiente coprire la sua passività [liabilities]; *salvataggio [bailout]* = l'atto di prestare o dare il denaro a qualcuno o qualcosa che è in pericolo di diventare in fallimento; *risparmiatore* = qualcuno o qualcosa che è molto economico, chi risparmia [saves money] (dal glossario preparato per la relazione dell'1/05/2012 basata sull'articolo intitolato 'Gelata per tutti').

Si ha anche qualche caso in cui, per spiegare il significato delle voci italiane, si utilizzano alcuni esempi:

- *truccato* = falsificato/modificato, esempio: un gioco truccato; *marcio* = corruzione morale, esempio: c'è del marcio in quella famiglia!; *rivolto a* = volgersi verso qualcuno o qualcosa, esempio: si rivolse verso di me e continuò a parlare; *turbamento* = agitazione/inquietudine, esempio: quella notizia mi ha gettato in un grande turbamento (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali').

In un caso, per la voce italiana si forniscono sia il sinonimo che l'antonimo:

- *altruismo* = generosità; antonimo: egoismo (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali').

Un apprendente usa per le voci italiane gli acronimi e nella spiegazione scrive a che cosa corrispondono:

- *PSI* = Partito Socialista Italiano; *il Pil* = il prodotto interno lordo (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce').

Due apprendenti, forse aiutati dai dizionari,<sup>459</sup> utilizzano le abbreviazioni di qualcosa e qualcuno, sia nelle voci italiane, sia nelle spiegazioni:

- *imputare qc a qn* = accusare qn di qc; *assolvere* = decidere che qn non è colpevole; *astenersi da* = non fare qc/trattenersi dal fare (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata “Breivik in aula”);
- *mettere qcn. al tappeto* = to knock sb. out (dal glossario preparato per la relazione del 30/04/2012 basata sull’articolo intitolato ‘Fiamme nel Golfo’).

Anche in questi glossari sono presenti diversi errori o refusi sia nelle voci italiane sia nelle spiegazioni fornite:

- *confino* [sic!] = border; *martoria* [sic!] = torture<sup>460</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 basata sull’articolo intitolato ‘Chi ruba i tesori del Congo?’);
- *buzzicare* [sic!]<sup>461</sup> = to hang out; *dirigento* [sic!] = manager/executive (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 basata sull’articolo intitolato ‘Un calcio oltre gli scandali’);
- *un tribunal* [sic!] = court (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull’articolo intitolato ‘Mani pulite rinasce’);
- *cicca* [sic!] = gang/caucus (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 basata sull’articolo intitolato ‘Mani pulite rinasce’);
- *supermartedì* [sic!]/*supertuesday* [sic!]<sup>462</sup> = il giorno in cui la gran parte degli stati degli stati uniti [sic!] vontano [sic!]; *avere le carte in regola* = avere la qualità [sic!] o la personalità [sic!] giusta (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull’articolo intitolato ‘Provaci ancora Obama’);
- *Super Tuesday/Supermartedì* [sic!] = il giorno, appunto il martedì, in cui la gran parte degli Stati degli Stati Uniti [sic!] è chiamata a recarsi alle primarie o ai [sic!] delegati indetti da Democratici e/o Repubblicani per nominare il candidato Presidente dei rispettivi movimenti (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (2) basata sull’articolo intitolato ‘Provaci ancora Obama’);
- *decipitare* [sic!] = tagliare la testa (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata ‘Breivik in aula’);

---

<sup>459</sup> Solo per fare qualche esempio, le abbreviazioni di *qualcosa* e *qualcuno* nelle definizioni sono utilizzate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) nelle forme *qcn.* o *qcs.*, nel Sabatini-Coletti online nelle forme *qlcu.* e *qlco.* e nel DCI nelle forme *q.sa* e *q.no.*

<sup>460</sup> *Confino*, evidentemente sta per *confine*, ma per *martoria* si ha qualche perplessità. Non si sa infatti se l’apprendente avesse in mente il verbo *martoriare* o il sostantivo *martoriamento*. Non essendo riusciti a stabilirlo neanche attraverso la registrazione lo si inserisce tra gli errori e i refusi.

<sup>461</sup> La parola *buzzicare* è attestata nel GRADIT (2007<sup>2</sup>) e risulta obsoleta. Il significato non coincide però con *bazzicare* che invece è la parola utilizzata nell’articolo assegnato allo studente in quell’occasione.

<sup>462</sup> Come si vede qui sono presenti delle imprecisioni sia nella versione italiana sia nella versione inglese della voce. Nella prima manca l’accento e nella seconda l’apprendente utilizza una forma univerbata in luogo di *Super Tuesday* che da una breve ricerca sembrerebbe invece la forma più corretta.

- *polveriera* = depositivo [sic!] di esplosivi; *miccia* = il filo combustibile usato per l'accensione a ordigni [sic!] esplosivi (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo').

Si interpretano come delle interferenze dall'inglese i seguenti casi:

- *un portabandiera* = un rappresentativo [sic!] per qualcosa, in questo caso per il partito democratico (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *tangentopoli* = nome/parola specifico, da tangenti, usato per le Mani Pulite Inchieste [sic!] che descrive le inchieste e in generale la situazione politica all'epoca di Mani Pulite; *lobby* = gruppo di persone/politici/imprenditori, che sono molto influenziali [sic!] nel mondo politico e molto ricchi in generale (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce').

Nella prima definizione c'è un errore a livello morfologico, per cui lì dove serve un nome si utilizza un aggettivo, ma è possibile che ciò sia dovuto all'influenza dell'inglese in cui *rappresentante* può essere reso come 'representative'. Nella seconda definizione l'ordine delle parole di *Mani Pulite Inchieste* ricalca l'ordine che avrebbe avuto un sintagma del genere in inglese. Nell'ultimo caso, infine, c'è un errore sulla formazione dell'aggettivo dovuto probabilmente al corrispettivo inglese *influential*.

Non c'è coerenza nel numero dato nella voce italiana e in quello dato in traduzione nei seguenti casi:

- *contrabbandieri* = smuggler (dal glossario preparato per la relazione del 13/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Chi ruba i tesori del Congo?');
- *frodi* = fraud/ingannare, azione disonesta (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali');
- *pozzi di petrolio* = oil well (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'La scicca al potere').

Si riscontrano alcune difficoltà e imprecisioni nell'uso degli articoli e nella scelta del genere sia nelle voci italiane sia nelle definizioni che le accompagnano nei seguenti casi:

- *un* [sic!] *indagine* = enquiry/investigation; *un* [sic!] *inchiesta* = investigation/enquiry (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *swing states* = i [sic!] stati dove normalmente i numeri di voti per il candidato democratico e il candidato repubblicano sono simili; *le urne* = la [sic!] sistema elettorale (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');

- *Super Tuesday/Supermartedì* [sic!] = il giorno, appunto il martedì, in cui la gran parte degli Stati degli Stati Uniti [sic!] è chiamata a recarsi alle primarie o ai [sic!] delegati indetti da Democratici e/o Repubblicani per nominare il candidato Presidente dei rispettivi movimenti<sup>463</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *il macellaio* = qualcuno che vende il [sic!] carne (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata "Breivik in aula");
- *solvibilità* = l'utilità di un'azienda; avere una quantità [assets] sufficiente [sic!] coprire la sua passività<sup>464</sup> [liabilities] (dal glossario preparato per la relazione del 01/05/2012 basata sull'articolo intitolato 'Gelata per tutti').

Alcune traduzioni date in inglese non sembrano molto convincenti o sono incomplete:

- *gessato* = chalky; *spantanare* = to bad mouth, disgrace; *indagine* = research; *spaccato* = broken/split<sup>465</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali');
- *rinsaldare il ruolo della famiglia nella società* = to strenghten<sup>466</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'La sceicca al potere');
- *andare in prescrizione* = to expire<sup>467</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *concomitanza* = relationship between<sup>468</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce').

<sup>463</sup> In questo caso c'è anche un errore sintattico perché *i delegati*, se si è interpretata bene la definizione, dovevano seguire immediatamente *la gran parte degli Stati Uniti*.

<sup>464</sup> Qui manca la preposizione prima del verbo *coprire*.

<sup>465</sup> In 'chalky' sembrerebbe che l'apprendente ricalchi la forma italiana *gessato*, ma in questo caso avrebbe dovuto essere tradotto come 'pinstriped'. *Spantanare* significa letteralmente 'togliere dal pantano' e in maniera figurata 'togliere da una situazione difficile'. L'espressione usata dall'apprendente in traduzione 'to bad mouth' significa invece 'sparlare, parlare male di qualcuno'. La parola che accompagna quest'espressione, 'disgrace', non sembra avere a che fare con il suo significato, ma al massimo potrebbe essere associata a *pantano*. In ogni caso, non sembra che l'apprendente abbia realmente capito cosa significasse la voce italiana. Per *indagine* l'apprendente usa in traduzione 'research', ma rispetto all'argomento dell'esposizione la scelta sarebbe dovuta ricadere su 'enquiry'. Per la parola *spaccato*, intesa come 'insieme di elementi o di aspetti analoghi o omogenei che si evidenziano nettamente in un tutto', viene invece tradotta letteralmente con 'broken, split', lì dove in inglese sarebbe servito tradurre con 'cross section' (per le definizioni italiane si veda il dizionario Treccani online; per le traduzioni inglesi proposte si vedano i dizionari online bilingui Larousse e Wordreference). Le traduzioni fornite dallo studente sembrerebbero confermare quanto scrivono Corda e Marelli (2004: 85) a proposito dell'uso del dizionario, e cioè che "i maggiori errori sono dovuti al fatto che gli studenti sbagliano nella scelta del lemma (errori di categoria grammaticale), o si fermano alla prima definizione senza leggere tutta la glossa [...]".

<sup>466</sup> Qui, non si capisce come mai di tutta l'espressione della voce italiana l'apprendente traduca solo il verbo. È possibile che nel preparare la voce dal suo punto di vista la parola importante fosse *rinsaldare*, e che il resto fosse secondario o di più facile comprensione.

<sup>467</sup> Qui, sarebbe stato particolarmente utile che l'apprendente fornisse anche l'ambito specifico di questa espressione. Va detto che nel glossario l'apprendente inserisce anche la *prescrizione* e in quel caso lo specifica.

Nei seguenti casi, invece, sono le definizioni italiane che non convincono:

- *mandato presidenziale* = durata di un incarico [4 o 8 anni]<sup>469</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *i piani di attacco* = le tattiche; *coloni* = quelli che vanno a vivere in un luogo<sup>470</sup> (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo');
- *risparmiatore* = qualcuno o qualcosa che è molto economico, chi risparmia [saves money]<sup>471</sup> (dal glossario preparato per la relazione dell'1/05/2012 basata sull'articolo intitolato 'Gelata per tutti').

Nel seguente caso non c'è corrispondenza tra la forma verbale della voce italiana e la traduzione inglese:

- *fraintendere* = misunderstood (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali').

In:

- *l'imputato* = la persona accusato [sic!] di un reato (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'Breivik in aula');
- *schierare con* = prendere posizione con (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo');

manca l'accordo nella definizione del primo caso e non si segnala il valore pronominale del verbo nella seconda voce italiana.

Nei casi che seguono sembra che ci sia un po' di confusione nella scelta dei verbi usati nelle definizioni:

- *epoche di vacche magre* = un termine per dire [sic!] periodi di recessione (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *dotarsi* = darsi [sic!] le armi nucleari (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo');

---

<sup>468</sup> Qui, non è proprio chiaro come mai la traduzione è lasciata a metà, né se avrebbe realmente corrisposto alla voce italiana. Dalle due parole che vi compaiono non sembrerebbe esserci attinenza con *concomitanza*.

<sup>469</sup> Per essere soddisfacente, nella definizione si doveva specificare che la 'durata dell'incarico' si riferisce al presidente. È vero che si dà l'informazione nella voce italiana, però esposta in questo modo la definizione sembra riferirsi solo a un *mandato* qualsiasi con però delle restrizioni temporali.

<sup>470</sup> Il sinonimo fornito nella definizione della prima parola non ci sembra coincida veramente con la voce italiana. Per la seconda parola, nella definizione sembra che si stia parlando di persone che semplicemente si trasferiscono da un luogo all'altro. È evidente che manca qualche elemento.

<sup>471</sup> In questa definizione, l'ultima parte è senz'altro corretta, ma nella prima sembra si stia parlando di qualcosa come *conveniente* o *economico* (che però non potrebbero riferirsi a *qualcuno* ma solo a *qualcosa*).

- *salvataggio [bailout]* = l'atto di prestare o dare il denaro a qualcuno o qualcosa che è in pericolo di diventare [sic!] in fallimento (dal glossario preparato per la relazione dell'1/05/2012 basata sull'articolo intitolato 'Gelata per tutti').<sup>472</sup>

Una differenza che si è riscontrata tra i glossari degli apprendenti inglesi e quello preparato dalla studentessa italiana, è che quest'ultima è l'unica a segnalare, quando ce n'è bisogno, l'uso figurato delle parole che fornisce,<sup>473</sup> e questo non solo rispetto agli studenti di questo livello, ma rispetto a tutti gli apprendenti di Leeds. Certamente, un parlante madrelingua è facilitato perché non si deve occupare di capire il significato delle parole, per cui l'attenzione ricade anche su altri aspetti come l'uso. Questo fatto si può interpretare come un segno evidente di una competenza linguistica che non tutti gli apprendenti di questo livello riescono a raggiungere, e lo si può notare in alcune delle traduzioni fornite per le voci italiane. Molto spesso, infatti, esse sono corrette solo in apparenza perché corrispondono al significato letterale delle unità lessicali in questione, ma in realtà necessiterebbero di traduzioni o spiegazioni che dessero conto del loro uso figurato.

Un'altra caratteristica del glossario della studentessa italiana è che sono presenti solamente unità lessicali monorematiche, mentre forse da una madrelingua ci si sarebbe potuti aspettare qualche voce polirematica.<sup>474</sup>

Tornando a dati più generali, dalle voci riportate sopra risulta evidente che, esattamente come riscontrato nei glossari dei livelli inferiori, anche il gruppo di livello

---

<sup>472</sup> Sarebbe stato infatti più appropriato utilizzare nel primo caso "[...] *parlare di* periodi di recessione", per il secondo "*procurarsi* le armi nucleari" e per il terzo caso "[...] in pericolo di *andare* in fallimento".

<sup>473</sup> I seguenti sono i casi in cui la studentessa italiana segnala l'uso figurato delle definizioni: *consacrare* (fig.) = dedicare con dedizione assoluta; *fulcro* (fig.) = punto fondamentale/punto di appoggio; *pilastro* (fig.) = sostegno principale/che riveste un ruolo fondamentale; *prosaico* (fig.) = da 'prosa', non elevato/concreto/utilitaristico.

<sup>474</sup> È possibile che l'idea di glossario della studentessa fosse legata alla tradizionale lemmatizzazione delle parole dei dizionari, nei quali nella maggior parte dei casi compaiono solo le voci monorematiche e poi, nelle varie definizioni si può trovare la fraseologia o le locuzioni ad esse legate. Va anche detto che per questo gruppo l'attenzione verso certe parole era legata non solo all'argomento affrontato per la relazione, ma anche all'articolo giornalistico che, di volta in volta, veniva consegnato dagli insegnanti e se in questo non comparivano questo tipo di locuzioni, è evidente che non potevano comparire nel glossario. È possibile inoltre che la studentessa abbia selezionato solo voci monorematiche anche per agevolare i propri compagni. L'insegnante di questo gruppo, infatti, aveva spiegato alla scrivente che questa studentessa, pur avendo tutti i mezzi, o meglio più mezzi dei propri compagni per intervenire durante le discussioni, non lo faceva tanto spesso quanto avrebbe potuto perché consapevole del proprio vantaggio e per permettere agli altri di avere più spazio.

più alto presenta le unità lessicali sia isolatamente (158 voci su 264), sia sotto forma di sintagmi e locuzioni di vario tipo (le restanti 106 voci).

Tra queste voci sono presenti anche alcune polirematiche attestate nel GRADIT (2007<sup>2</sup>):

- *resa dei conti* = chiarimento; *sta a portata di mano* = it's close to your fingertips (dal glossario preparato per la relazione del 20/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali');
- *farla franca/cavarsela* = to get away with it/get off lightly (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *colletti bianchi* = professionisti salariati, lavoratori che svolgono mansioni meno fisiche (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *avere le carte in regola* = avere la qualità [sic!] o la personalità [sic!] giusta; *a gonfie vele* = a tutta forza (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *essere in grado di ...* = essere capace di ... (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *un prigioniero di guerra* = prisoner of war; *una torre di controllo* = control tower; *un agente segreto* = intelligence agent; *uscire allo scoperto* = to come out into the open (dal glossario preparato per la relazione del 16/04/2012 intitolata 'Strage polacca, l'ombra di Putin');
- *un poligono di tiro* = il luogo dove si pratica la tecnica di sparare (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 intitolata 'Breivik in aula');
- *mettere qcn. al tappeto* = to knock sb. out (dal glossario preparato per la relazione del 30/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo').<sup>475</sup>

Le combinazioni e collocazioni presenti nel DCI e/o nel DDC sono:

- *mettersi addosso* = to keep/sit on (dal glossario preparato per la relazione del 21/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'Un calcio oltre gli scandali');
- *i capelli corvini* = jet-black hair; *pozzi di petrolio* = oil well (dal glossario preparato per la relazione del 27/02/2012 basata sull'articolo intitolato 'La sceicca al potere');

---

<sup>475</sup> Attestate nel modo che segue: *resa dei conti* [loc.s.f., CO fig.]; *a portata di mano* [loc.agg.inv., CO]; *farla franca* [loc.v., CO]; *colletti bianchi* [loc.s.m., CO]; *avere le carte in regola* [loc.v., CO]; *a gonfie vele* [loc.avv., CO]; *in grado* [loc.agg.inv., CO]; *prigioniero di guerra* [loc.s.m., CO]; *torre di controllo* [loc.s.f., CO/TS aer.]; *agente segreto* [loc.s.m., CO]; *allo scoperto* [loc.avv., CO fig.]; *poligono di tiro* [loc.s.m., CO]; *mettere al tappeto* [loc.v., TS sport]. Potrebbe aggiungersi a questo elenco anche *prodotto interno lordo* [loc.s.m., TS econ.], usato però nella definizione e non nella voce, in cui invece è presente la sigla PIL. Lo stesso vale per *Partito Socialista Italiano* [loc.s.m., CO/TS polit.]. Non si è considerata invece la polirematica *fascia sociale* [loc.s.f., TS buocr.] perché non è usata dall'apprendente nelle accezioni dategli nel GRADIT (2007<sup>2</sup>), ma in una delle accezioni fornite per *fascia*: "12. AU gruppo più o meno numeroso di persone unite da condizioni, interessi più o meno comuni, strato [...]"

- *andare in prescrizione* = to expire (dal glossario preparato per la relazione del 06/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *il filo di bava* = a trickle of saliva; *andare in picchiata* = nosedive/dive; *fare le pulizie* = to clean/do the housework/cleaning (dal glossario preparato per la relazione del 12/03/2012 basata sull'articolo intitolato 'Mani pulite rinasce');
- *mandato presidenziale* = durata di un incarico [4 o 8 anni]; *avere il fiato sul collo* = significa subire una pressione da qualcuno o qualcosa; *avere le carte in regola* = avere la qualità [sic!] o la personalità [sic!] giusta (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (1) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *essere in grado di ...* = essere capace di ...; *fascia sociale* = classe/ceto (dal glossario preparato per la relazione del 13/03/2012 (2) basata sull'articolo intitolato 'Provaci ancora Obama');
- *una fitta nebbia* = thick fog; *passare al nemico* = to defect to the enemy; *uscire allo scoperto* = to come out into the open; *una teoria del complotto* = conspiracy theory (dal glossario preparato per la relazione del 16/04/2012 intitolata 'Strage polacca, l'ombra di Putin');
- *innescare un conflitto* = dare inizio a un conflitto; *i piani di attacco* = le tattiche (dal glossario preparato per la relazione del 24/04/2012 basata sull'articolo intitolato 'Fiamme nel Golfo').<sup>476</sup>

Rispetto alla selezione delle voci si nota che talvolta l'attenzione degli apprendenti che hanno lavorato sullo stesso articolo viene catturata dagli stessi elementi.<sup>477</sup> Tutto sommato però sembra che le loro scelte si differenzino sia in quantità che in qualità.

---

<sup>476</sup> Attestate nel modo seguente: *mettersi q.sa addosso* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *addosso*]; *capelli corvini* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *capello*; DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *capelli*]; *pozzi di petrolio* [DCI > categoria NOME ~ alla voce *petrolio*; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *pozzo*]; *andare in prescrizione* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *prescrizione*]; *filo di bava* [DCI > categoria ~ NOME alla voce *filo*<sup>1</sup>]; *in picchiata* [DCI > categoria PREP. ~ alla voce *picchiata*]; *fare le pulizie* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *pulizia*<sup>2</sup>]; *mandato presidenziale* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *mandato*]; *avere il fiato sul collo* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *collo* e categoria ESPRESSIONI alla voce *fiato*<sup>1</sup> nella variante *sentirsi il fiato sul collo*]; *avere le carte in regola* [DCI > categoria ESPRESSIONI alla voce *carta*<sup>2</sup> e nella categoria COSTRUZIONI alla voce *regola*]; *essere in grado di* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *grado*<sup>1</sup>]; *fascia sociale* [DDC > categoria • AGGETTIVI alla voce *fascia*<sub>2</sub>]; *fitta nebbia* [DCI > categoria ~ AGG. alla voce *nebbia*; DDC > categoria AGGETTIVI alla voce *nebbia*]; *passare al nemico* [DCI > categoria VERBO ~ alla voce *nemico*<sup>2</sup>]; *uscire allo scoperto* [DCI > categoria ~ NOME alla voce *uscire* e categoria VERBO ~ alla voce *scoperto*<sup>2</sup>; DDC > categoria AVVERBI alla voce *uscire*<sub>2</sub>]; *teoria del complotto* [DCI > categoria ~ LOC. alla voce *teoria*<sup>2</sup>; DDC > categoria COSTRUZIONI alla voce *complotto*]; *innescare un conflitto* [DDC > categoria VERBO + COMPLEMENTO alla voce *conflitto*]; *piani di attacco* [DCI > categoria NOME ~ alla voce *attacco*].

<sup>477</sup> Per esempio, gli apprendenti a cui era stato assegnato l'articolo intitolato 'La scicca al potere' hanno in comune le seguenti voci: *mecenate*; *corvino/i*; *disdegnare*; *prosaico/a*; *prediletto/a*; *fulcro*. Per l'articolo 'Mani Pulite rinasce' le voci comuni sono: *imprenditore*; *tangentel/i*; *imputato*; *prescrizione*; *appalti*; *epoche di vacche magre*. Per l'articolo 'Fiamme nel Golfo' le voci comuni sono: *strage*; *annichilire*; *rappresaglia*; *disinnescare*; *zona cuscinetto*.

Riguardo alle marche d'uso delle unità lessicali selezionate dagli apprendenti, prevale anche a questo livello la fascia del vocabolario di base che copre circa il 54% del *corpus*.<sup>478</sup> Dato l'alto numero di parole funzionali presente anche in questi glossari era un dato atteso.<sup>479</sup> Le unità lessicali del vocabolario comune raggiungono il 31%, mentre i termini del lessico tecnico-specialistico, pur essendo meno rispetto ai glossari del gruppo avanzato del 2° anno, rappresentano comunque il 9% circa del totale, percentuale superiore a tutti gli altri gruppi.<sup>480</sup> Per curiosità si è andati a verificare quale fosse la percentuale del VdB nel glossario della studentessa italiana. Si è ipotizzato,

<sup>478</sup> Si sono escluse dal computo le seguenti parole: *supermartedì* (x 2), *supertuesday*, *Super Tuesday*, *Varsavia* e *Mosca*.

<sup>479</sup> Anche in questo caso, infatti, se si escludessero le parole funzionali dal conteggio la percentuale di VdB scenderebbe a meno del 42%.

<sup>480</sup> Appartengono al VdB 211 unità lessicali (135 FO: *esercito; firmando; fuggire; timore; accadere; nascosto; sfruttare; sparare; sopravvivere; diffondere; proporre; colpire; distruggere; volgere; sta; a* (x 3); *una* (x 10); *un* (x 22); *patto; addosso; capelli; la* (x 14); *di* (x 7); *pozzi; petrolio; il* (x 14); *della; famiglia; nella; società; le* (x 5); *andare; in* (x 3); *epoche* (x 2); *magre* (x 2); *filo; andare; nelle; fare; mandare; avere; fiato; collo; essere; secondo; sociale; capo; nebbia; passare; nemico; uscire; del; l'* (x 4); *carcere; uno; da; con; piani; zona* (x 2). 52 AU: *sfruttamento; riparo; garanzia; coinvolto; radunare; svanire; indagare; scarseggiare; trascurare; rinascere; salotto; fiorire; stroncare; smentire; stima; vantare; pistola; atterrare; urtare; annegare; scartare; pacifico; bilancio; sfida; ruolo; dazio* (x 2); *funzionario; indagare; magistrato; tribunale; struttura; carestia; pulizie; rigore; fascia; fitta; verso; teoria; ipotesi; fonte; aula; superstite; schiaffo; macellaio; astenersi; regionale; conflitto; tregua; attrezzatura; mirare; vescovo*. 24 AD: *contrabbandieri; disubbidire; negazione; scommessa; serietà; spogliatoio; smisurato; tifoso; classifica; imputato* (x 3); *appannato; calo; beneficenza; vacche* (x 2); *bava; urne; strage* (x 3); *fallimento; complotto*). Le unità lessicali del vocabolario comune sono 120 (*svendita; spodestato; teli; sfollati; dimettersi; fraintendere; tangente* (x 3); *truccato; altruismo; marcio; turbamento; pazzesco; scommettitore; spoglio; gessato; rivalità; bazzicare; confondersi; dirigente; spaccato; sceicca; emiro; disdegnare; incantare; prosaica; intaccare; tangentopoli; imprenditore; dispregiativo; cricca; faccendiere; concomitanza; crollo; sgretolare; dirompente; magnate; estirpare; martellante; svuotamento; risarcire; azzuffarsi; calarsi; trimestre; uscente; ceto; andamento; schiantarsi; defezionare; decapitare; addestrarsi; polveriera; accomunare; dotarsi; miccia; cauto; annientare; annichilire* (x 2); *disinnescare* (x 2); *alleato; esiliare; inasprire; inclinare; rinsaldare* (x 2); *acconsentire; salvataggio; fattibile; risanare; resa dei conti; a portata di mano; rivolta; tifoseria; mettersi; mecenate; i* (x 3); *corvini; prediletta; accontentarsi; fulcro; pool; imprenditore; tangenti; farla franca; cavarsela; gli; colletti bianchi; remora; retromarcia; reo; cosca; autogol; al* (x 2); *mandato* (x 2); *presidenziale; portabandiera; sul; avere le carte in regola; a gonfie vele; in grado; militare; prigioniero di guerra; dirigersi; agente segreto; allo scoperto; retroscena; raduno; poligono di tiro; egemonia; innescare; cuscinetto* (x 2); *miccia*). Le unità lessicali appartenenti al vocabolario tecnico-specialistico invece sono 36 (*coltan; embargo; squalifica; frodi; lobby; bancarotta* (x 2); *prescrizione* (x 3); *appalto; metastasi; correo; deficit* (x 2); *gasdotto; assolvere; sciita; sunnita; solvibilità; fallimento; eurozona; decisione; appaltatore; giudice; processo; inchiesta; verticistica; appalti; PIL; macero; scarcerazione; imputare; combustibile; mettere al tappeto; sanzioni*). Hanno marca d'uso CO/TS 9 unità lessicali (*allenatore* (x 2); *PSI; arbitrale; procuratore; procura; picchiata; tossicodipendenza; torre di controllo*). Una parola appartiene al vocabolario di basso uso (*spantare*). Due parole hanno marca d'uso AU/TS (*reato; attacco*). Non è chiaro quale accezione e marca d'uso considerare per le seguenti parole: *rame* = AU o TS?; *confine* = FO o TS?; *stipulazione; patteggiare* (x 2); *rappresaglia* (x 2); *coloni; risparmiatore*. Per la parola *martoria* non è semplice decidere se considerarla come verbo (in quel caso avrebbe marca d'uso CO) o intenderla come il nome *martoriamento* (che invece ha marca d'uso BU).

infatti, che in questo caso l'attenzione sarebbe stata rivolta alle parole meno frequenti e la percentuale di VdB rilevata ne è una conferma: solo il 23,5% delle unità lessicali presenti nel glossario appartiene a questa fascia.<sup>481</sup> La percentuale restante è coperta dal vocabolario comune.

La categoria grammaticale maggiormente presente nei glossari di questo gruppo anche stavolta è quella dei nomi, che coprono quasi il 46% del totale. Stavolta però la seconda categoria più rappresentata è quella dei verbi che arrivano a costituire circa il 21%. Seguono gli articoli, gli aggettivi e le preposizioni che nell'ordine rappresentano il 18% ca, il 7,5% ca e il 6% ca. Avverbi e pronomi invece coprono la stessa percentuale, cioè lo 0,75% del totale. Nel glossario della studentessa italiana invece la categoria più rappresentata è quella dei verbi che rappresentano il 40% delle unità lessicali fornite. Seguono i nomi e gli aggettivi che costituiscono rispettivamente il 33% e il 27% circa. Non sono quindi presenti altre categorie.

Anche per questo livello, attraverso le trascrizioni, si sono rilevati pochi interventi da parte dei docenti. Uno è il seguente:<sup>482</sup>

SS e P: (xxx)

P: Sì, intanto guardiamo il glossario +++

SS e P: (xxx)

[Audio di un Tg in sottofondo]: (xxx) di grandi dati si raggiungerà (xxx) il Papa (xxx) il discorso (xxx)

P: Alla sesta riga, c'è una parola che sostituirei, dove c'è *martoria* = torture, sarebbe 'tortura', si è conclusa con il verbo 'essere martoriati'

S1: Scusa!

Come si vede, l'intervento si limita a una sola parola che effettivamente è anche l'unica che potrebbe creare problemi di comprensione,<sup>483</sup> anche perché il glossario della studentessa è bilingue, contiene parole abbastanza comuni e non contiene polirematiche.<sup>484</sup>

---

<sup>481</sup> Sulle 17 unità lessicali che compongono il glossario della studentessa, infatti, solo 4 appartengono al VdB (2 FO: *della*; *donna*; 2 AU: *consacrare* (fig.); *trascurare*). Le 13 parole restanti appartengono tutte al vocabolario comune: *corvino*; *destituire*; *disdegnare*; *divulgare*; *emancipazione*; *fulcro* (fig.); *frenetico*; *mecenate*; *pilaastro* (fig.); *poligamia*; *prosaico* (fig.); *prediletto*; *rinsaldare*.

<sup>482</sup> La trascrizione che segue risale a una lezione del 13/02/2012.

<sup>483</sup> Purtroppo, neanche l'intervento dell'insegnante su questa parola è servito a capire se effettivamente la studentessa avesse in mente un sostantivo o un verbo.

<sup>484</sup> In realtà è presente anche un refuso nella parola *confino*, che però è tradotto correttamente con 'border'.

L'altro intervento sul glossario è:<sup>485</sup>

P: [...] e finalmente apriamo il registro, scusa S3 ci vuole sempre un sacco di tempo prima di cominciare +++ Ci siamo tutti oggi vero? +++ Quindi abbiamo S1, S2, S3, S3, S4 e S5. Benissimo! S3, tu rimani lì puoi rimanere hai l'*handout* da distribuire?

S3: Ah, sì, sì è un/sì, sì, è un glossario semplice ma con d'italiano e inglese, ehm, ma ehm, questo per tutti/per tutti questo buono breve

P: Sì, sì per tutti

S3: Per tutti

P: Per tutti in italiano, sì, sì, il glossario dev'essere in italiano quindi

S3: Ah, italiano, scusa

P: L'hai fatto in inglese? Doveva essere in italiano/in italiano...Va beh, meglio questo che niente, però il glossario dev'essere in italiano quindi servitevi di un dizionario monolingue, non bilingue, ok?

S3: Ah, va bene

Dopo le precisazioni riguardo al fatto che il glossario doveva essere monolingua, però, non viene fatto alcun intervento sulle unità lessicali scelte dall'apprendente. Diverse parole o, meglio, le loro traduzioni avrebbero meritato però un po' di attenzione perché in alcuni casi sembrerebbe che l'apprendente non abbia proprio colto il significato delle voci italiane inserite nel glossario. Va però detto che chi scrive ha avuto tutto il tempo di verificare il significato delle traduzioni che non convincevano, con numerosi controlli incrociati, mentre è possibile che l'insegnante (di madrelingua italiana), pur avendo sicuramente una competenza della lingua inglese molto avanzata, non le abbia neppure notate perché l'elenco di voci fornite nel glossario è piuttosto lungo. Inoltre, l'esposizione della relazione e la discussione che ne doveva seguire aveva la priorità su tutto nella lezione di pratica orale della lingua.

---

<sup>485</sup> La trascrizione che segue è tratta da una lezione del 21/02/2012.

## CONCLUSIONI

Serra Borneto (1998: 21-22) ci dà una bella immagine del ‘bravo’ insegnante. Dal momento che la si condivide, si ritiene utile riportarla:

[...] l’immagine del docente moderno somiglia [...] a quella di un consigliere serio e preparato, che sostiene l’apprendente ma non si annulla, anzi lo assiste, osserva la classe e se stesso per migliorarsi, insegna a imparare e a programmare. Un docente competente, con doti umane e capacità di invenzione, ma all’occorrenza anche pronto a ricorrere a “vecchi” strumenti come la spiegazione grammaticale e l’organizzazione delle attività di gruppo. Questo tipo di docente non si affida acriticamente ad un metodo, interpretandolo passivamente “secondo le istruzioni”, e tuttavia dei metodi è consapevole, ne conosce pregi e difetti, sa utilizzarne gli aspetti positivi.

Va detto che metodi e tecniche tanto criticati per un motivo o per un altro in realtà hanno portato comunque all’apprendimento di una lingua. Un docente attento e motivato dovrebbe conoscerli e trarre ciò che di ‘buono’ si porta dietro ognuno di essi. Un bravo docente è chi sa motivare gli studenti, ma soprattutto chi sa ‘insegnare a imparare’: *imparare* a riflettere sulla lingua e sul suo funzionamento; e *insegnare* a mettere in atto tutta una serie di strategie che possono aiutare l’apprendente ad ottimizzare il proprio processo di apprendimento.

Le presenti conclusioni iniziano con queste parole perché l’analisi effettuata non serviva a valutare il lavoro globale dei docenti coinvolti nelle lezioni di italiano per stranieri ma era mirata solo a verificare il peso che ha il lessico nel loro lavoro e la cosa non è facile anche perché il peso del lessico non può essere valutato solo in quantità o in qualità, ma dev’essere una combinazione di entrambe le cose. Inoltre

paradossalmente, proprio la sua importanza, la sua centralità, il suo essere così centrale e pervasivo, qualcosa in breve che arriva a riguardare tutti i livelli in cui è scomponibile la competenza linguistico-comunicativa, porta come conseguenza diretta l’estrema difficoltà nell’isolare, e conseguentemente analizzare, ciò che può considerarsi lessico in una lingua da ciò che invece, pur essendo rappresentato in superficie dalle parole, appartiene ad altri ambiti della competenza (Villarini, 2011: 54).

Il problema evidentemente non lo avverte solo Villarini e nemmeno solo chi scrive. Lo si è visto nell’analisi dei materiali didattici: su quattro testi in cui sono presenti le attività di morfologia derivativa (ben poche purtroppo!) in due casi sono inserite nelle

sezioni più propriamente grammaticali e in altri due casi si trovano in quelle lessicali (e lì dove si presentava comunque l'occasione di farlo indipendentemente dagli esercizi proposti nel libro, si è persa l'occasione). Questo è il riflesso di due visioni del lessico perché

L'analisi del lessico di una lingua corre lungo un pendolo che oscilla tra due poli. Da una parte il polo ingenuo (se così lo possiamo definire) che vede nel lessico solo le parole piene (“casa”, “sedia”, “albero” ecc.). Dalla parte opposta del pendolo c'è il polo scherzosamente possiamo definire “panlessicale”, cioè quella visione che definisce lessico tutto quel che si muove dentro un sistema linguistico perdendo per strada altri importanti livelli della competenza, come quello sintattico, fonetico ecc. (Villarini, 2011: 54).

Come fa Villarini, si è cercato di “mantenere il pendolo al centro di tra questi due poli” adottando “una visione del lessico che, partendo dalle parole piene, si spinge a lambire ambiti generalmente riservati alla sintassi” (2011: 54).

Per quanto si è potuto osservare presso l'Università di Leeds,<sup>486</sup> sembra che il lessico abbia il peso maggiore sia in termini quantitativi (ci riferiamo qui al tempo) sia in termini qualitativi nei corsi dedicati agli studenti del 2° livello. Probabilmente ciò è dovuto almeno in parte al fatto che il manuale in uso, l'*handbook* curato dal Dipartimento di italiano dell'università, è anche il testo in cui si trova la percentuale più alta di attività lessicali (42%). D'altro canto, le attività proposte sono abbastanza complesse perciò anche questo probabilmente si riflette sulla quantità di tempo che serve a portarle avanti.

L'attività didattica del 1° anno, sia per i principianti sia per gli studenti del programma avanzato, è più incentrata a preparare gli apprendenti sulla grammatica dell'italiano. In questo caso è più azzardato dire che ciò possa essere il riflesso del peso che le attività lessicali hanno nei testi adottati per questi gruppi. In *Prego!*, il manuale in uso per i principianti, le percentuali ricoperte da questo tipo di attività vanno da poco più del 10%, se si considerano solo quelle delle sezioni più propriamente lessicali, al 27% raggiunto computando anche attività almeno in parte incentrate sul lessico presenti nelle altre sezioni del libro. La quantità di tempo dedicata ad attività specificatamente lessicali in classe per i principianti è comunque molto esigua e non corrisponde né all'una né all'altra percentuale, considerato che per questi studenti sono previste quattro

---

<sup>486</sup> Qui si sta parlando di tutte quelle lezioni non dedicate alla pratica orale della lingua delle quali si parlerà a breve.

ore di lezione a settimana. È anche vero però che le attività presenti nel testo non sono particolarmente complesse e dunque si impiega poco tempo per svolgerle.

In *Da capo*, il testo adottato per il gruppo di apprendenti avanzati del 1° anno, sappiamo che le attività lessicali vanno dal 16% circa delle sezioni dedicate al lessico, al 24% raggiunto prendendo in considerazione anche le attività di stampo lessicale presenti sostanzialmente nella sezione grammaticale. Durante le lezioni non si è mai assistito allo svolgimento delle attività lessicali presenti nel testo, perché le ore dedicate allo scritto che si è avuto modo di osservare erano occupate dall'attenzione alla grammatica. Dall'*Outline oral syllabus* sembrerebbe che le attività lessicali si svolgessero durante la lezione dedicata alla pratica orale, ma il periodo in cui si è svolta l'osservazione ha coinciso con le valutazioni intermedie degli studenti per cui non si è mai assistito allo svolgimento di attività specificatamente lessicali nemmeno in questo tipo di lezione.

Nel caso degli studenti del 3° livello, nel programma non si fa cenno al lessico probabilmente perché il lessico su cui si lavora durante le lezioni di 'scritto' dipende in larga parte da ciò che emerge nelle traduzioni degli studenti ed è estremamente difficile quantificarne il peso. Si può dire però che gli argomenti grammaticali indicati nel programma e le svariate correzioni loro collegate durante queste lezioni ricevevano un'attenzione particolare.

Rispetto a quanto riscontrato nei manuali in uso a Cagliari, cioè i diversi volumi di *Affresco Italiano*, si può dire che le percentuali ricoperte dalle attività lessicali presenti nelle sezioni appositamente preposte vanno aumentando man mano che si sale di livello (A1 = 9,6% ca; A2 = 10%; B1 = 14,5%; B2 = 24,5%).<sup>487</sup> Le cose non seguono lo stesso andamento se si considerano anche le attività presenti nelle altre sezioni del libro (A1 = 30% ca; A2 = 28,5% ca; B1 = 25%; B2 = 34%).

Non è semplice fornire un quadro dell'attività didattica a Cagliari perché i dati sono troppo pochi per ognuno dei gruppi.

---

<sup>487</sup> Qua si sta parlando delle percentuali calcolate sul numero di attività totali contrassegnate dal bollino rosso.

Si può dire che il livello nel quale ci sembra che la dimensione lessicale conti maggiormente è l'A1, forse perché visto come il punto dal quale partire per poi spostare l'attenzione anche su altri aspetti della lingua.

Le 'pillole lessicali' senza troppe sorprese caratterizzano sia l'attività didattica di Leeds che quella portata avanti a Cagliari.

In definitiva, forse i dati più interessanti si ricavano dalle lezioni dedicate alla produzione orale (o da quelle parti di lezioni, nel caso dei principianti) a Leeds. Non c'è dubbio che affidare agli studenti il compito di preparare dei glossari in funzione delle loro esposizioni davanti alla classe sia un modo per far ampliare le loro conoscenze lessicali. Allo stesso tempo però, essendo un compito specifico all'interno di un'attività ben più ampia, è difficile stabilire quale sia effettivamente il suo peso. Se si prende in considerazione solo ciò che avveniva in classe e qualche breve intervento sul loro contenuto da parte degli insegnanti, il compito sembrerebbe avere importanza solo per lo studente che di volta in volta lo prepara. Il fatto però è che questi glossari dovevano essere distribuiti a tutta la classe: bisogna quindi badare anche allo scopo per cui li facevano preparare gli insegnanti, per i quali era importante che tutti gli studenti capissero ciò che diceva il compagno o la compagna che esponeva la propria relazione. Ci sembra che in questo senso, la preparazione del glossario possa esser vista come un indizio dell'importanza attribuita al lessico nella comprensione. Contemporaneamente, il glossario era anch'esso oggetto di valutazione. Il *feedback* sugli eventuali errori e incomprensioni però veniva fornito solo allo studente che lo aveva preparato mentre avrebbe potuto beneficiarne tutta la classe.

Quanto al contenuto dei glossari, l'aspetto più interessante riscontrato a tutti i livelli è la scelta di presentare non solo voci composte da vocaboli singoli, ma anche moltissimi sintagmi e un notevole numero di polirematiche e collocazioni. Ci si chiede dunque se questo possa essere un piccolo indizio o il riflesso di quanto afferma Lo Cascio (2007: 28) e cioè che apprendiamo la lingua per 'pacchetti'. Certo, tra le voci non sono presenti solo 'pacchetti' precostituiti o comunque frequenti, però anche andando a guardare i sintagmi costituiti solo da un articolo e un sostantivo ci si chiede come mai si sia fatta questa scelta. Dato che le voci proposte servivano per esporre le relazioni orali, è possibile che gli studenti formassero questi accoppiamenti per

ricordarli meglio? Per poter rispondere a una domanda simile ovviamente bisognerebbe vedere se riproponendo lo stesso compito ad altri gruppi di apprendenti si riscontra la stessa tendenza. Ma questo sarebbe un altro lavoro...



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. [1978], *Dizionario Illustrato per l'uso essenziale della lingua (DIL)*, Torino, SEI.
- AA.VV. [2013], *TRECCANI 2014. Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Giunti Scuola.
- AITCHISON J. [2003<sup>3</sup>], *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell (I ed. 1987).
- ALLEN V.F. [1983], *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford, England, Oxford University Press.
- ANTHONY E. [1963], 'Approach, method, technique', *English Language Teaching*, 17: 63-67.
- APPEL R. [1996], 'The lexicon in second language acquisition', in Jordens P. e Lalleman J. (eds), *Investigating second language acquisition*, Berlino, Mouton de Gruyter: 381-403.
- ARNAUD P.J., SAVIGNON S.J. [1997], 'Rare words, complex lexical units and the advanced learner', in Coady J. and Huckin T. (eds): 157-173.
- ASHER J.J. [1977], *Learning Another Language Through Action: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos (California), Sky Oaks Productions.
- AUSTIN J.L. [1962], *How to Do Things with Words*, London, Oxford University Press; trad.it.: *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987.
- BADDELEY A.D., LONGMAN D.J.A. [1978], 'The influence of length and frequency of training sessions on the rate of learning to type', *Ergonomics*, 21: 627-635.
- BADDELEY A.D., EYSENCK M.W., ANDERSON M.C. [2009], *Memory*, Hove, Psychology Press; trad. it. *La memoria*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- BALBONI P.E. [1985], *Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E. [1999], *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni; versione on-line: <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm> .
- BALBONI P.E. [2005], 'Quando la vecchia Europa si dà un Quadro di Riferimento', In.IT n° 15: 2-3.
- BALDELLI I., MAZZETTI A. [1974], *Vocabolario minimo della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- BARKI P. ET AL. [2003], *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BARSI M. [2005], 'Il metodo grammatica-traduzione', in Rizzardi M.C. e Barsi M.: 27-64.
- BATINTI A., TRENTA W. [1982], *Ricerche sul lessico di base dell'italiano contemporaneo*, Perugia, Guerra
- BATTAGLIA S. [1961-2002], *Grande dizionario della lingua italiana*, 21 voll., Torino, Utet.
- BECCARIA G.L. (a cura di) [2004<sup>2</sup>], *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Giulio Einaudi Editore.

- BELTRAMI P.G. [1997 ss], *Tesoro della lingua italiana delle origini*, Firenze, CNR-Opera del Vocabolario Italiano. Pubblicato in rete: <http://tlio.ovl.cnr.it/TLIO/>
- BERNINI G., LAVINIO C., VALENTINI A., VOGHERA M. (a cura di) [2012], *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), Perugia, Guerra Edizioni.
- BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A. (a cura di) [2008], *Competenze lessicali e discursive nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del Convegno (Bergamo, 8-10 giugno 2006), Perugia, Guerra Edizioni.
- BERRUTO G. [2012], 'Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche', in Bernini G., Lavinio C., Valentini A. e Voghera M. (a cura di): 27-53.
- BERTERO V. (a cura di) [1990], *Dizionario illustrato della lingua italiana*, Torino, Piccoli (ultima edizione: [2010], *Nuovo dizionario illustrato della lingua italiana*, Torino, Piccoli).
- BETTONI C. [2001], *Imparare un'altra lingua*, Roma, Laterza.
- BIALYSTOK E., SHARWOOD SMITH M. [1985], 'Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition', *Applied Linguistics*, 16(2): 157-168.
- BINI M. [1997], 'Le parole di "alta disponibilità" nell'italiano lingua straniera', in De Mauro T. e Lo Cascio V. (a cura di): 17-24.
- BINI M., PERNAS A., SÁNCHEZ M. [1998], 'Apprendimento e insegnamento del «lessico» di alta disponibilità', *Quaderns d'Italià* 3: 29-38.
- BISCONTI V. [2012], 'La svolta lessicografica di Tullio De Mauro e i dizionari contemporanei', *Chroniques Italiennes web*, 23 (2/2012).
- BOGAARDS P. [1994], *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier.
- BONI M. [1982], *Estensione del vocabolario ricettivo degli adulti di classe colta*, Tesi di laurea, Università La Sapienza - Roma, Facoltà di Lettere e Filosofia, a.a. 1981-1982.
- BORTOLINI U., TAGLIAVINI C., ZAMPOLLI A. [1971], *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, IBM Italia ([1972] per la Garzanti).
- CANNELLA M. (a cura di) [2009<sup>5</sup>], *Il Primo Zanichelli. Vocabolario di italiano*, Bologna, Zanichelli (1° edizione 1991).
- CANNELLA M., LAZZARINI B. (a cura di) [2014], *Lo Zingarelli 2015*, Bologna, Zanichelli (con DVD-Rom).
- CARDONA M. [2008], 'L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni', *Studi di Glottodidattica*, 4: 1-21.
- CARMELLO M., MARELLO C. [2007], 'Le informazioni sintattiche nel Devoto-Oli e in altri dizionari', in Lepschy A.L., Tosi A. (eds): 165-175.

- CARTER R., MCCARTHY M. (eds.), [1988], *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.
- CASADEI F. [2003], *Lessico e semantica*, Roma, Carocci: 1<sup>a</sup> edizione Studi Superiori, 2011.
- CASELLI M.C., VOLTERRA V. [1999], 'Acquisire il linguaggio: competenze di base e differenze individuali', in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino: 91-114.
- CASTELLANI M.C. [2012], *MateriAli. IL2 Imparo l'italiano in Liguria*, Materiale didattico fuori commercio, reperibile on-line su: <http://www.italiano.rai.it/territorio/regioni/Liguria/Guida-completa-MateriALI.pdf>
- CELCE-MURCIA M. [1980], 'Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno', *MEXTESOL Journal*, Convention issue, Vol. IV, No. 4, 1980: 2-13: relazione tenuta alla L.A.-Long Beach CATESOL mini-conference, 1978 e alla CATESOL Convention, Los Angeles, 1979. Ripubblicato in *MEXTESOL Journal*, Volume 37, Number 2, 2013.
- CHIARI I. [2012], 'Corpora e risorse linguistiche per l'italiano. Stato dell'arte, problemi e prospettive', *Italienisch - Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur*, 68(2): 90-105.
- CHIARI I., DE MAURO T. [2012], 'The new basic vocabulary of Italian: problems and methods', *Rivista di Statistica Applicata – Italian Journal of Applied Statistics*, 22(1): 21-35.
- COADY J. [1997], 'L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research', in Coady J. and Huckin T. (eds): 273-290.
- COADY J. ET AL. [1993], 'High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers', in Huckin T., Haynes M., Coady J. (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood NJ, Ablex Publishing: 3-23.
- COADY J., HUCKIN T. (eds), [1997], *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COLUSSI G. [1983 ss], *Glossario degli antichi volgari*, Helsinki, Editoriale Umbra.
- CONSIGLIO D'EUROPA [2001], *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Cambridge, Cambridge University Press (trad. it. [2002], *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, a cura di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, LaNuova Italia).
- CORDA A., MARELLO C. [2004], *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra Edizioni.
- COSTE D. ET AL. [1976], *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE D. ET AL. [1987], *Un Niveau Seuil*, Paris, Editions Didier.
- CRAIK F.I.M., LOCKART R.S. [1972], 'Levels of processing. A framework for memory research', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.
- CRAIK F.I.M., TULVING E. [1975], 'Depth of processing and the retention of words in episodic memory', *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3): 268-294.
- CROTHERS E., SUPPES P. [1967], *Experiments in Second-Language Learning*, New York, Academic Press.
- CRUSE D.A. [1986], *Lexical semantics*, Cambridge, CUP.

- D'ANIELLO E., DE MAURO T., MORONI G. [1997], *Prime parole. Dizionario illustrato della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DANESI M. [1988], *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando Editore.
- DARDANO M. [(1993) 2011<sup>11</sup>], 'Lessico e semantica', in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Vol. I, Roma-Bari, Laterza: 291-370.
- DELLA VALLE V. [1993], 'La lessicografia', in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Vol. I, Torino, Einaudi: 29-91.
- DELLA VALLE V. [2005], *Dizionari italiani: storia, tipi, strutture*, Roma, Carocci.
- DELLA VALLE V. [2007], 'La lessicografia italiana, oggi', *Bollettino di italianistica*, IV, 2: 20-29.
- DE MAURO T. [(1980) 2003<sup>12</sup>], *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire a farsi capire*, Roma, Editori Riuniti.
- DE MAURO T. [1997], *DAIC. Dizionario avanzato dell'italiano corrente*, Torino, Paravia (con CD-Rom).
- DE MAURO T. [1999], *Grande dizionario italiano dell'uso*, 6 voll. + CD-ROM (supplementi: [2003], *Nuove parole italiane dell'uso*, vol. VII, e [2007<sup>2</sup>] e *Nuove parole italiane dell'uso 2*, vol. VIII, chiave USB con docking station), Torino, Utet.
- DE MAURO T. [2000], *Il dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DE MAURO T. [2004], *Il dizionario di italiano compatto*, Torino, Paravia.
- DE MAURO T. [2005], *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino, UTET.
- DE MAURO T. (a cura di) [2007], *Primo Tesoro della Lingua Letteraria Italiana del Novecento*, Torino, Utet-Fondazione Maria e Goffredo Bellonci onlus (DVD e edizione cartacea dell'*Introduzione*, pp. 1-120).
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M. [1993], *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS libri.
- DE MAURO T., VOGHERA M. [1996], 'Scala mobile: un punto di vista sui lessemi complessi', in Benincà P. et al. (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo: saggi di grammatica per Giulio C. Lepschy*, Roma, Bulzoni: 99-131.
- DE MAURO T., MORONI G. [1996], *Il DIB. Dizionario di base della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- DE MAURO T., LO CASCIO V. (a cura di) [1997], *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Atti del Convegno Interannuale della Società di Linguistica Italiana (Madrid, 21-25 febbraio 1995), Roma, Bulzoni.
- DE MAURO T., CHIARI I. (a cura di) [2005], *Parole e numeri. Analisi Quantitative dei fatti di lingua*, Roma, Aracne.
- DE MAURO T., FERRERI S. [2005], 'Quantità dei lemmi nei dizionari', in De Mauro T., Chiari I. (a cura di): 297-306.
- DEPARTMENT OF ITALIAN [2011-2012], *Handbook. ITAL3010: Italian Language. Written Italian*, Semesters 1 and 2, University of Leeds.

- DEPARTMENT OF ITALIAN [2011-2012], *Student Handbook. Level 2 Language*, University of Leeds.
- DE RENZO F. [2005], 'Nuove rilevazioni sul vocabolario di base', in De Mauro T., Chiari I. (a cura di): 215-232.
- DIADORI P. [2011a], 'L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale', in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di): 22-55.
- DIADORI P. [2011b], 'Strumenti per la didattica dell'italiano L2: dall'editoria cartacea a quella multimediale', in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di): 62-85.
- DIADORI P., GENNAI C. E SEMPLICI S. (a cura di) [2011], *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- DIADORI P., VIGNOZZI L. [2011], 'Approcci e metodi per l'insegnamento della L2', in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori: 35-67.
- DI NATALE F., ZACCHEI N. [1996], *In bocca al lupo! Espressioni idiomatiche e modi di dire tipici della lingua italiana*, Perugia, Guerra Edizioni.
- DURO A. [1986-1994], *Vocabolario della lingua italiana*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana (anche in versione CD-ROM).
- DUSO E.M. [2008], «Berlusconi è ridicoloso»: uso spontaneo ed apprendimento della morfologia derivazionale in italiano L2', in Lo Duca M.G. e Fratter I. (a cura di), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne.
- EBBINGHAUS H. [1885], *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig, Duncker e Humblot; trad. it. *La memoria*, Bologna, Zanichelli, 1975.
- FERRERI S. [2005a], 'Fare i conti con le parole', in Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra Edizioni: 183-195.
- FERRERI S. [2005b], *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne Editrice.
- FERRERI S. [2006], 'Parole tra quantità e qualità', in Tempesta I., Maggio M. (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, Atti del XIII Convegno Nazionale GISCEL (Lecce 22-25 aprile 2004), Milano, FrancoAngeli: 131-157.
- FOLSE K.S. [2004], 'Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says', *TESL Reporter* 37, 2: 1-13.
- FRANCIOTTI A. [2003], *Estensione del vocabolario ricettivo e produttivo di parlanti adulti di classe colta*, Tesi di laurea, Università La Sapienza – Roma, Facoltà di Filosofia, a.a. 2002-2003.
- GAIRNS R., REDMAN S. [1986], *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge, CUP.
- GALLI DE' PARATESI N. [1981], *Livello Soglia*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- GALLINO L. [2000], *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza.

- GASS S.M., SELINKER L. [1994], *Second language acquisition. An introduction course*, Hillsdale, Erlbaum.
- GATTEGNO C. [1976], *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, New York, Educational Solutions.
- GIACALONE RAMAT A. [1986], *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- GIACALONE RAMAT A. [(1993) 2011<sup>14</sup>], 'Italiano di stranieri', in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Vol. II, Roma-Bari, Laterza: 341-410.
- GIARDINI F. [1998], 'La suggestopedia e la psicopedia', in Serra Borneto C. (a cura di): 83-107.
- GILARDONI S. [2010], 'Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2', in Grassi R., Piantoni M. e Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Atti del Convegno-Seminario (Bergamo, 16-18 giugno 2008), Perugia, Guerra Edizioni: 231-255.
- GIOVANARDI C., TRIFONE P. [2012], *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- GIOVANNELLI P. [1966], *Grund-und Aufbauwortschatz. Italienisch*, Stuttgart, E.Klett.
- GOUGENHEIM ET AL. [(1956) 1964], *L'élaboration du français élémentaire, étude d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Parigi, Didier.
- GRABE W., STOLLER F.L. [1997], 'Reading and vocabulary development in a second language: A case study', in Coady J. and Huckin T. (eds): 98-122.
- GRAFFI G., SCALISE S. [2003<sup>2</sup>], *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino.
- HATCH E., BROWN C. [1995], *Vocabulary, semantics and language education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY M.A.K. [1973], *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY M.A.K. [1978], *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold.
- HIRSH D. [2012], *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, Bern, Peter Lang.
- HULSTIJN J.H. [1997], 'Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning', in Coady J. And Huckin T. (eds): 203-224.
- HYMES D. [1972], 'On Communicative Competence', in Pride J.B. and Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, New York, Penguin: 269-293; trad. it. La competenza comunicativa, in Ravazzoli F. (a cura di), *Universali linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'Italiano L2*,

Atti del XIX Convegno nazionale ILSA, Firenze, 27 novembre 2010, Milano, Le Monnier-Mondadori.

- JEŽEK E. [2011<sup>2</sup>], *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, Il Mulino.
- JUILLAND A.G., CHANG RODRIGUEZ E. [1964], *Frequency Dictionary of Spanish Words*, Mouton, The Hague.
- JUILLAND A.G., TRAVERSA V. [1973], *Frequency Dictionary of Italian Words*, Mouton, The Hague.
- KACHROO J.N. [1962], 'Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English', *Bulletin of the Central Institute of English*, 2: 67-72.
- KARDOS O. [2002], 'I dizionari fondamentali e i lessici di frequenza della lingua italiana', *Nuova Corvina: Rivista di italianistica dell'Istituto Italiano di Cultura di Budapest*, 12: 24-39.
- KARPICKE J.D., ROEDIGER H.L. [2008], 'The critical importance of retrieval for learning', *Science*, 319: 966-968.
- KATERINOV K., BORIOSI KATERINOV M.C., SCIARONE, A.G. [1991], *Calcolo di rendimento di liste base: italiano parlato, italiano scritto, livello soglia*, Perugia, Guerra.
- KELLY L.G. [1969], *25 centuries of language teaching. 500 B.C.-1969*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- KNEASE T.M. [1933], *An Italian word list from literary sources*, Toronto, The University of Toronto Press.
- KRASHEN S. [1989], 'We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis', *Modern Language Journal*, 73(4): 440-464.
- KRASHEN S. [1993], *The power of reading*, Inglewood, CA, Libraries Unlimited.
- KRASHEN S., TERRELL T.D. [1983], *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.
- KROLL J.F., DE GROOT A.M.B. [1997], 'Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages', in de Groot A.M.B. e Kroll J.F. (eds), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, Mahwah (NJ), Erlbaum: 169-199.
- LADO R. [1964], *Language teaching. A scientific approach*, New York, McGraw Hill.
- LA GRASSA M. [2011], 'Le parole complesse nella didattica dell'italiano L2: alcune proposte operative', in Jafrancesco E. (a cura di): 97-117.
- LANDAUER T.K., BJORK R.A. [1978], 'Optimum rehearsal patterns and name learning', in Gruneberg M.M., Morris P.E. and Sykes R.N. (eds), *Practical Aspects of Memory*, London, Academic: 625-632.
- LAUDANNA A., BURANI C. (a cura di) [1993], *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

- LAUFER B. [1997], 'The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think to know, and words you can't guess', in Coady J. And Huckin T. (eds): 20-34.
- LAZZARINO G. [2012<sup>8</sup>], *Prego! An invitation to Italian*, New York, McGraw Hill, International Edition.
- LEPSCHY A.L., TOSI A. (eds) [2007], *Languages of Italy: Histories and Dictionaries*, Ravenna, Angelo Longo Editore.
- LEVENSTON E. [1979], 'Second language lexical acquisition: Issues and problems', *English Teachers Journal*, 35: 44-48.
- LEWIS M. [1993], *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.
- LEWIS M. [1997], 'Pedagogical implications of the Lexical approach', in Coady J. and Huckin T. (eds): 255-270.
- LO CASCIO V. [1997], 'Semantica lessicale e i criteri di collocazione nei dizionari bilingui a stampa ed elettronici', in De Mauro T. e Lo Cascio V. (a cura di): 63-88.
- LO CASCIO V. [2007], 'Il lessico nell'era digitale', in Lo Cascio V. (a cura di), *Parole in rete: teorie e apprendimento nell'era digitale*, Torino, UTET Università: 3-44.
- LO CASCIO V. [2009], *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Firenze, Academia Universa Press.
- LO CASCIO V. (a cura di) [2012], *Dizionario combinatorio compatto italiano*, Amsterdam, John Benjamins.
- LO CASCIO V. (a cura di) [2013], *Dizionario combinatorio italiano*, Amsterdam, John Benjamins.
- LO DUCA M.G. [2006], *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.
- LO DUCA M.G. [2007], 'Informazioni grammaticali e dizionari: la sistemazione delle voci verbali nel Sabatini-Coletti', in Lepschy A.L. e Tosi A. (eds): 177-190.
- LÓPEZ-JIMÉNEZ M.D. [2010], 'The Treatment of Lexical Aspects in Commercial Textbooks for L2 Teaching and Learning', in Chacón-Beltrán R., Abello Contesse C., del Mar Torreblanca-López M. (eds), *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*, Bristol, Multilingual Matters: 156-174.
- LOZANOV G. [1978], *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, New York, Gordon and Breach.
- LUPPESCU S., DAY R.R. [1993], 'Reading, dictionaries, and vocabulary learning', *Language Learning*, 43 (2): 263-287.
- MARELLO C. [1989a], *Dizionari bilingui*, Bologna, Zanichelli.
- MARELLO C. [1989b], *Alla ricerca della parola nascosta*, Scandicci, La Nuova Italia.
- MARELLO C. [1996], *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- MEARA P.M.[1980], 'Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning', *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 13, 4: 221-246.

- MEARA P.M. [1984], 'The study of Lexis in Interlanguage', in Davies A., Criper C. and Howatt A.P.R. (eds), *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press: 225-240.
- MEARA P.M. [2014], 'Vocabulary Research in the *Modern Language Journal*: a Bibliometric Analysis', *Vocabulary Learning and Instruction*, 3 (1): 1-28.
- MEARA P.M., MILTON J.L. [2003], *X\_Lex: The Swansea Vocabulary Levels Test*, Newbury, Express.
- MENNA L., NUCCETELLI G. [2008], 'Le attività per lo sviluppo della competenza lessicale nei libri di testo utilizzati con adulti migranti nei Centri Territoriali EDA di Roma', in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di): 265-282.
- MIGLIORINI B. [1943], *Der grundlegende Wortschatz des Italienischen*, Marburg, Elwert.
- MILTON J. [2009], *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*, Bristol-Tonawanda-North York, Multilingual Matters.
- MILTON J., ALEXIOU T. [2009], 'Vocabulary Size and the Common European Framework of Reference for Languages', in Richards B. et al. (eds), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition. The Interface Between Theory and Application*, Basingstoke, Palgrave-Macmillan: 194-211.
- MOLLICA A. [2011], 'Insegnare/apprendere il lessico attraverso la Ludolinguistica', in Jafrancesco E. (a cura di): 37-51.
- MORENA A., MELUCCI D., MONETI A., LAZZARINO G. [2011<sup>7</sup>], *Da capo*, Boston, Heinle Cengage Learning, International Edition.
- NATION I.S.P. [1990], *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle.
- NATION I.S.P. [2001], *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, CUP.
- NATION I.S.P., WARING R. [1997], 'Vocabulary size, text coverage and word lists', in Schmitt N., McCarthy M. (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press: 6-19.
- NATTINGER J., DECARRICO J. [1992], *Lexical phrases in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- NAVA A. [2005], 'L'approccio lessicale', in Rizzardi M.C. e Barsi M.: 565-602.
- NESI H., MEARA P. [1994], 'Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions', *System*, 22 (1): 1-15.
- OLIVERIO A. [2001], *La mente*, Milano, Rizzoli.
- O'MALLEY M., CHAMOT A. [1990], *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD R.L. [1990], *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury.
- OXFORD R.L., SCARCELLA R.C. [1994], 'Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction', *System*, 22(2): 231-243.
- PALLOTTI G. [1998], *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PASHLER H., ROHRER D., CEPEDA N.J., CARPENTER S.K. [2007], 'Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences', *Psychonomic Bulletin and Review*, 14: 187-193.

- PIMSLEUR P. [1967], 'A memory schedule', *Modern Language Journal*, 51: 73-75.
- PIUNNO V. [2013], *Modificatori sintagmatici con funzione aggettivale e avverbiale*, Tesi di dottorato in Linguistica sincronica, diacronica e applicata, Università degli Studi di Roma Tre XXV ciclo, a.a. 2011-2012.
- PIVA C. [2000], 'Metodi in glottodidattica', in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci: 175-207.
- PIVA C. [2007], *Il Framework europeo per la didattica delle lingue moderne. Presentazione e note*: [http://www.linguistica.unical.it/linguist/personale/Piva/framework% 20europeo.doc](http://www.linguistica.unical.it/linguist/personale/Piva/framework%20europeo.doc) .
- PONTESILLI A. [1998], 'Il Silent Way', in Serra Borneto C. (a cura di): 109-130.
- PORCELLI G. [1994], *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- POTTER M.C. ET AL. [1984], 'Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals', *Journal of verbal learning and behaviour*, 23: 23-38.
- POZZO G. [2008], 'L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe', *Lend*, 1.
- PRAT ZAGREBELSKY M.T. [1998], 'Il lessico: descrizione, insegnamento, apprendimento', in Prat Zagrebelsky M.T. (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Quaderni del LEND, Firenze, La Nuova Italia: 3-80.
- QUARTU M., ROSSI E. [2012<sup>2</sup>], *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Milano, Hoepli.
- REISKE H. [1974], *VHS-Italienisch Unterricht und VHS-Zertifikat Italienisch*, Frankfurt, Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- RICHARDS J.C. [1976], 'The Role of Vocabulary Teaching', *TESOL Quarterly*, 10, 1: 77-89.
- RICHARDS J.C. [1984], 'The Secret Life of Methods', *TESOL Quarterly*, 18, 1: 7-23.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S. [1982], 'Method: Approach, Design and Procedure', *TESOL Quarterly*, 16, 2: 153-168.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S. [(1986) 2001<sup>2</sup>], *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RIZZARDI M.C. [2005], 'Il metodo orale-situazionale', in Rizzardi M.C. e Barsi M.: 125-169.
- RIZZARDI M.C. [2005], 'Il metodo audiolinguale', in Rizzardi M.C. e Barsi M.: 171-230.
- RIZZARDI M.C., BARSÌ M. [2005], *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, Vol. I, LED Edizioni Universitarie.
- RIZZARDI M.C., BARSÌ M. [2005], 'Il metodo naturale o diretto e il metodo Berlitz', in Rizzardi M.C. e Barsi M.: 65-123.
- RUSSO G.A. [1947], 'A Combined Italian Word List', *The Modern Language Journal*, 31(4): 218-240.
- RUSSO J.A. [1962], 'An Italian Idiom List', *The Modern Language Journal*, 46(1): 14-21.
- SABATINI F. [1984], *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.

- SABATINI F., COLETTI V. [1997], *Dizionario italiano Sabatini Coletti. DISC*, Firenze, Giunti; ultima edizione Sabatini F. e Coletti V. [2007<sup>4</sup>], *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana 2008*, Milano, Rizzoli-Larousse.
- SALLING A. [1959], 'What can frequency counts teach the language teacher?', *Contact* 3: 24-29.
- SARAGI T., NATION I.S.P., MEISTER G.F. [1978], 'Vocabulary learning and reading', *System* 6, 2: 72-78.
- SAUSSURE F. DE [1916], *Cours de linguistique générale*, Parigi, Payot (trad. it. *Corso di linguistica generale*, a cura di De Mauro T., Roma-Bari, Laterza, [1967] 2010<sup>23</sup>).
- SCHAFROTH E. [2011], 'Caratteristiche fondamentali di un learner's dictionary italiano', *Italiano LinguaDue*, n. 1: 23-52.
- SCHMITT N. [2000], *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHMITT N. [2010], *Researching Vocabulary*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- SCIARONE A.G. [1977], *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SEARLE J. [1969], *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press; trad.it. *Atti linguistici*, Torino, Boringhieri, 1976.
- SELINKER L. [1969], 'Language transfer', *General Linguistics*, 9: 67-92.
- SELINKER L. [1972], 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- SERIANNI L., TRIFONE M. (a cura di) [2014], *Il Devoto-Oli 2015*, Firenze, Le Monnier-Mondadori (con CD-Rom).
- SERRA BORNETO C. (a cura di) [1998], *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
- SERRA BORNETO C. [1998], 'L'approccio lessicale', in Serra Borneto C. (a cura di): 227-247.
- SGROI S.C. [1981 e 1994], 'I lessici fondamentali e di frequenza della lingua italiana', *Quaderni di Semantica*, II, 2 1981: 281-295 e aggiornato (1927-1993) in SgROI S.C. 1994: 207-244.
- SIMONE R. (a cura di) [2003], *Il Treccani. Dizionario della lingua italiana*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- SIMONE R. [2006], 'Classi di costruzioni', in Grandi N. e Iannàcaro G. (a cura di), *Zhì. Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*, Cesena-Roma, Caissa Italia: 383-409.
- SIMONE R. [2008], 'Verbi sintagmatici come categoria e come costruzione', in Cini M. (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, Frankfurt am Main, Peter Lang: 11-30.
- SINCLAIR J.M., RENOUF A. [1988], 'A lexical syllabus for language learning', in Carter R. and McCarty M. (eds): 141-160.
- SINGLETON D. [1999], *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

- SINGLETON D. [2000], *Language and the lexicon: an introduction*, London, Edward Arnold.
- SKINNER L.H. [1935], 'A Comparative Study of the Vocabularies of Forty-Five Italian Textbooks', *The Modern Language Journal*, 20(2): 67-84.
- SORGE P. [2011<sup>3</sup>], *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana. Origine e significato delle frasi idiomatiche e delle forme proverbiali rare e comuni*, Roma, Newton Compton Editori.
- SPREAFICO L. [2003], 'Misurare le parole. Analisi lessicale quantitative di un apprendente di italiano L2', *Linguistica e Filologia*, 17: 93-125.
- STAHL S.A., FAIRBANKS M.M. [1986], 'The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis', *Review of Educational Research*, 56 (1): 72-110.
- STERN H.H. [1983], *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SWADESH M. [1972], *The origin and diversification of language*, Londra, Routledge & Kegan Paul.
- TESNIÈRE L. [1959], *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck; trad.it.: [2001], *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- THOMPSON M.E. [1927], *A study in Italian vocabulary frequency*, University of Iowa Master's Thesis, [unpublished].
- TIBERII P. (a cura di) [2012], *Dizionario delle collocazioni*, Bologna, Zanichelli (con DVD-Rom).
- TOMASSI M.S. [2003], *Competenza lessicale al termine della media dell'obbligo in una scuola di Cassino*, Tesi di laurea, Università La Sapienza – Roma, Facoltà di Scienze umanistiche, a.a. 2002-2003.
- TRIFONE M. [2007], '«Carbonaio» è una parola di alto uso? Riflessioni sul «Vocabolario di base» e sul «Dizionario di base della lingua italiana», *Studi di Lessicografia italiana*, XXIV: 265-300.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2007a], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 2 CD audio).
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2010], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2007b], *Affresco Italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2007c], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 2 CD audio).
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2011], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2008a], *Affresco Italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2008b], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2012a], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.

- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2008c], *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2009a], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori (1 volume + 1 CD audio).
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2012b], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri. Quaderno per lo studente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. [2009b], *Affresco Italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri. Guida per il docente*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- URZÌ F. [2009], *Dizionario delle Combinazioni Lessicali (DCL)*, Lussemburgo, Edizioni Convivium.
- VAN EK J.A. [1975], *The Threshold Level*, Strasbourg, Council of Europe.
- VAN EK J.A. [1990], *Waystage English*, London, Pergamon Press.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M. [1990], *Threshold 1990*, Strasbourg, Council of Europe.
- VEDOVELLI M. [2007], 'Italiano come L2 (1987-1997)', in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- VELI = *Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana* [1989], a cura della direzione Ricerca Scientifica e Tecnologica IBM Italia, Direzione Comunicazioni IBM Italia.
- VILLARINI A. [2006], 'Analisi del lessico presente nei materiali didattici di italiano L2: i dati di L.A.I.C.O. (Lessico per Apprendere l'Italiano – Corpus di Occorrenze)', in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, ATTI SILFI 2006, Firenze, FUP, Vol. II: 675-680.
- VILLARINI A. [2008a], 'Il lessico nei materiali didattici usati nei corsi di italiano per immigrati', in Barni M., Troncarelli D. e Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli:165-177.
- VILLARINI A. [2008b], 'Il lessico dei materiali didattici presenti in L.A.I.C.O. – Lessico per Apprendere l'Italiano Corpus di Occorrenze: line di analisi tra lessicometria e linguistica acquisizionale', in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di): 251-264.
- VILLARINI A. [2010], 'Spazi per insegnare e per apprendere: le attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei materiali didattici per insegnare italiano a stranieri adulti', in Garzelli B., Giannotti A., Spera L., Villarini A. (a cura di): 193-205.
- VILLARINI A. [2011], 'La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente', in Jafrancesco E. (a cura di): 53-80.
- VILLARINI A. [2012], 'Modalità di sviluppo della competenza lessicale nei manuali di italiano L2', in Ferreri S. (a cura di), *Lessico e lessicologia*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Roma, Bulzoni: 255-267.
- VISCIOLA P. [1998], 'Total Physical Response', in Serra Borneto C. (a cura di): 65-82.
- VOGHERA M. [2004], 'Polirematiche', in Grossman M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag: 56-69.
- WEBB S. [2009], 'L2 vocabulary: Perspectives on teaching, learning, testing, and formulaic sequences', *Language Teaching*, 42, 3: 405-414.

- WIDDOWSON H.G. [1978], *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS D.A. [1972], *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold.
- WILKINS D.A. [1974], *Second Language learning and teaching*, London, Edward Arnold.
- WILLIS D. [1990], *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*, London, Collins ELT.
- WISNIEWSKI K. [2012], 'La fluenza e la competenza lessicale nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Base valida per valutare la competenza in L2?', in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di): 161-183.
- XUE G., NATION I.S.P. [1984], 'A university word list', *Language Learning and Communication*, 3: 215-229.
- ZIMMERMAN C.B. [1997], 'Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction', in Coady J. and Huckin T. (eds): 5-19.

## **RISORSE ONLINE**

Dizionario Inglese *Collins*: <http://www.collinsdictionary.com/>

Dizionario Inglese *Oxford*: <http://www.oxforddictionaries.com/>

Dizionario Inglese, Italiano-Inglese/Inglese-Italiano *WordReference*:  
<http://www.wordreference.com/>

Dizionario Italiano-Inglese/Inglese-Italiano *Larousse*:  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/italien-anglais>

Dizionario Italiano-Inglese/Inglese-Italiano *Sansoni*:  
<http://dizionari.corriere.it/cgi-bin/sansing/find>

Dizionario *Sabatini-Coletti*: <http://dizionari.corriere.it/cgi-bin/sabcol/trova>

Enciclopedia e Vocabolario *Treccani*: <http://www.treccani.it/>

Traduttore *Google*: <https://translate.google.it/>

## APPENDICE. I GLOSSARI

### 1° LIVELLO<sup>488</sup>

#### BEGINNERS ITALIAN 2 (gruppo programma principianti)

**13/02/2012**

**Argomento:** ‘Un inverno in Italia’

- *il lievito in polvere* = baking powder; *miscela di torta* = cake mixture; *piatta* = flat; *un veneziano* = venezian drink; aperol, prosecco, sparkling water; *una sfida* = a challenge; *le piastre* = the hobs; *la padrona di casa* = landlady; *ladino* = the local dialect.

**20/02/2012**

**Argomento:** ‘Una vacanza invernale in India’

- *vacanza invernale* = winter holiday; *accogliente* = welcoming; *raggiungere* = reach; *apprezzare* = appreciate/enjoy; *fiumi* = rivers; *al punto di congelamento* = freezing point.

**21/02/2012**

**Argomento:** ‘Il mio anno sabatico [sic!]’

- *alloggio*; *malauguratamente*; *il lavandino*; *piano*; *sebbene*; *litigare*.<sup>489</sup>

**22/02/2012**

**Argomento:** ‘La mia vacanza in America’

- *condividere* = to share; *una prigione* = a prison; *navigare* = to sail; *una capanna di legno* = a log cabin; *una tenda* = a tent; *abbronzato* = tanned; *un forno* = an oven; *prendere il sole* = to sunbathe; *la ricotta* [sic!] = recipe.

---

<sup>488</sup> Si precisa che per questo livello e per tutti gli altri si riportano solo le voci dei glossari e non l'intero contenuto degli *handout* nei quali talvolta, come si è detto, sono presenti anche le domande o i punti utili per l'avvio delle discussioni.

<sup>489</sup> Quando sono presenti solo le voci italiane ma non le rispettive traduzioni o definizioni è perché mancano nei glossari stessi.

**27/02/2012**

**Argomento:** 'Il mio primo festival'

- *buio* = dark; *trascinare* = to drag; *i picchetti* = tent pegs; *la tenda* = tent; *bruciata dal sole* = sunburn; *la folla* = the crowd; *schacciata* = crushed; *sventaggi* [sic!] = disadvantages; *raffreddare* = to cool.

**29/02/2012**

**Argomento:** 'L'arte italiana'

- *noto* = well known; *affresco* = fresco; *mosaico* = mosaic; *Rinascimento* = the Renaissance; *il dipinto* = painting; *il quadro* = painting; *Barocco* = Baroque; *Futurismo* = Futurism; *pittore(-trice)* = painter; *chiaro e scuro* = light and dark.

**06/03/2012**

**Argomento:** 'La mia estate in Nepal'

- *svantaggiati* = disadvantaged; *acclimatarsi* = to acclimatise; *sporco* = dirty; *le tende* = tents; *percorsi* = paths; *dipingere* = to paint; *apprezzare* = to appreciate; *un trattamento* = a treat; *un pallone da calcio* = a football; *emozionati* = excited.

**07/03/2012**

**Argomento:** 'L'India'

- *al confine con* = on the border with; *cuciti* = sewn; *indumenti* = clothes; *molteplicità* = multiplicity; *il frumento* = wheat; *indubbiamente* = undoubtedly; *agevola* = facilitates; *coinvolgente* = engaging.

**12/03/2012**

**Argomento:** 'Torino'

- *la stoffa* = cloth; *la sindone di Torino* = the Turin shroud; *crocifisso* = crucified; *l'artefatto* = artifact; *la moneta* = currency; *una sinagoga* = a synagogue; *arazzi*; *le Olimpiadi invernali* = Winter olympics; *ambientazione* = setting.

**13/03/2012**

**Argomento:** 'La crisi economica in Italia'

- *la crisi economica* = the economic crisis; *gli affari* = business (trade); *una società* [sic!] = business; *scompare* = to disappear; *rimborsare* = to pay back; *un debito* = a debt; *supporre* = to assume; *i mutui subprime* = subprime mortgages; *il reddito* [sic!] *basso* = low income; *i mutuatari nuovi* = first time borrowers; *gli*

*informazioni di credito cattivi* [sic!] = poor credit history; *abbassare* = to lower.

**14/03/2012**

**Argomento:** ‘Mio [sic!] estate in Spagna!’

- *abbronzare* = tan; *buciare* [sic!] = burn; *costa*; *fastidiosamente*; *la crema solare*; *la folla*; *le onde*; *mio avviso* = my opinion; *ombra*; *Orientale Spagna* = Eastern Spain; *tende*; *una bibita fresca*; *uno spuntino*.

**17/04/2012**

**Argomento:** ‘La mia esperienza lavorativa (Francia – Marzo 2011)’

- *una esperienza* [sic!] *lavorativa* = work experience; *il municipio* = town hall; *da soli* = alone; *ventoso* = windy; *la Gioconda* [sic!] = the Mona Lisa; *un ferro di cavallo* = horse shoe; *rallegrarsi* = to cheer up.

**25/04/2012**

**Argomento:** ‘Il rendimento sportivo’

- *il rendimento* = performance; *un atleta* = athlete; *allenare* = to train; *livello* = level; *stantio* = stale; *esaurimento* = exhaustion; *il compito* = the role; *buon rapporto* = good relationship; *un capo* = leader; *un esempio* = role model.

**25/04/2012**

**Argomento:** ‘Malaysia [sic!] e Singapore’

- *raccogliere* = to harvest/pick; *piantazione* = plantation; *le mete* = destinations; *la foresta pluviale/tropicale* = rainforest; *gomma da masticare* = chewing gum; *allarmante* = alarming/terrifying; *un tapiro* = tapir; *una scimmia* = monkey.

## **ITALIAN LANGUAGE 1** (gruppo programma avanzato)

**16/02/2012**

**Argomento:** ‘Facebook’

- *sito web* = website; *eventi* = events; *commenta* = comment; *stato* = status; *mi piace* = I like; *domanda di amicizia* = friend request; *amici in comune* = friends in common; *applicazioni* = applications; *condividi* = share; *bacheca* = wall; *reti sociali* = social network; *notizie* = notifications; *profilo* = profile.

**23/02/2012**

**Argomento:** 'Gomorra'

- *scorta di polizia* = police escort; *svantaggiati* = the disadvantaged [sic!]; *peccatrice Gomorra* = sinful gomorra; *traffico illegale* = illegal trafficking; *organizzazioni criminali* = criminal organizations; *bersaglio* = target; *rifuiti* [sic!] *tossici* = toxic waste; *camionisti* = truck drivers; *non dichiarate* = undeclared; *stoffa cinese* = chinese fabric; *cucire* = to sew; *sostanze stupefacenti* = drugs; *giubotto antiproiettile* = bulletproof vest; *sparare* = to shoot; *smaltimento* = disposal; *cave abbandonate* = abandoned quarries; *armi* = weapons.

**01/03/2012**

**Argomento:** 'La sperimentazione animale nel settore cosmetico'

- *la sperimentazione animale* = animal testing; *il settore cosmetico* = the cosmetics industry; *il regolamento* = regulation; *un metodo alternativo* = alternative method; *lacune* = loopholes; *rossetto* = lipstick; *idratante* = moisturiser; *l'estetica* = aesthetics; *conigli* = rabbits; *topi* = mice; *ratti* = rats; *gli scienziati* = scientists; *principi di guida* = guiding principles; *rafinatezza* [sic!] = refinement.

**08/03/2012**

**Argomento:** 'Le donne e i media – Il ruolo della donna nella società moderna'

- *corpi femminile* [sic!] = women's bodies; *svenire* = to faint; *aspettativa* = expectation; *invecchiare* = to age; *vulnerabile* = vulnerable; *aerografate* = airbrushed; *irraggiungibile* = unachievable; *ritoccare* = to retouch (a photo); *modelle scheletriche* = skeletal models.

**19/04/2012**

**Argomento:** 'Il sessismo'

- *la parità di genere* = gender equality; *il femminismo* = feminism; *l'autonomia* = autonomy/independence; *il soffitto di vetro* = glass ceiling; *movimenti femminili* = women's movements; *casalinghe* = housewives; *liberare* = to liberate/free; *il mondo del lavoro* = the world of work; *la prima ondata del femminismo* = the first wave of feminism (late 18th century).

**26/04/2012**

**Argomento:** 'I disordini di Londra'

- *disordini* = riots; *quartieri periferici*; *sciacallaggio* = looting; *sommosse* = riots; *fortemente* = strongly; *manifestanti* = protesters; *condannate* = sentenced; *approfondimenti* = insights; *refurtiva* = stolen goods; *sollecitare* = urge; *cannone*

*ad acqua* = water cannon; *manganelli* = battons.

**03/05/2012**

**Argomento:** 'L'assunzione di alcolici in Gran Bretagna'

- *eccessivamente* = excessively; *flagello di violenza* = scourge of violence; *sbronzo* = drunk; *innocua* = harmless; *stordimento* = dazed (drunk); *guai* = problems; *ubriache* = drunk; *furto* = theft; *l'ammissione ospedale* [sic!] = hospital admissions; *legato all'alcol* = related to alcohol; *bevitrici occasionali* = social drinker; *bevitrici inaffidabili* = irresponsible drinker; *livello consigliato* = recommended levels; *dipendente di* [sic!] *alcol* = alcohol dependent; *reati* = crimes; *smaltito la sbornia* = sobered up; *costi saluti* [sic!] = health costs; *un bandire* = a ban; *prezzo di costo* = at cost price; *legge competizione europea* [sic!] = european competition law; *economia di mercato* = free market economy.

## **2° LIVELLO**

### **ITALIAN LANGUAGE**

**ITAL2016/ITAL2017** (gruppo programma principianti)

**13/02/2012**

**Argomento:** NON DISPONIBILE

- *un collocamento* = a placement; *un supervisore* = a tutor/module leader; *assegnare a* = to assign to; *favorire* = to encourage/to promote; *il piacere* = the pleasure; *il valore* = the value; *una sostenitrice* = an advocate; *la mentalità* = the mind-set; *in giovane età* = at a very young age; *reso obbligatorio* = made obligatory; *accrescere* = to enhance; *se tutto va bene* = hopefully; *acquisire* = to acquire/to develop.

**16/02/2012**

**Argomento:** 'Un viaggio in Tailandia'

- *anno sabbatico* = gap year; *risparmiare* = to save; *prenotare* = to book; *saccopelisti* = backpackers; *appassionante* [sic!] = exciting; *a paragone di* = compared with/in comparison to; *giungia* [sic!] = jungle; *un tempio* = a temple; *isole* = islands; *la luna piena* = full moon; *spettacoli* = shows; *secchio* = bucket; *pesce tropicale* = tropical fish.

**20/02/2012**

**Argomento:** 'Il mio anno all'estero in [sic!] Siena e le mie lingue'

- *uno studio legale* = law firm; *possedere* = to own; *stagista* (masc./fem) = intern; *il visto* (immigrazione) = visa; *fare il pendolare* = to commute; *affidabile* = reliable; *il Palio di Siena* = a traditional horse race; *guarire* = to cure.

**20/02/2012**

**Argomento:** 'Giacometti'

- *Svizzera* = Switzerland; *intimo* = close (relationship); *il corpo* = the body; *intero* = whole, entire; *sviluppare* = to develop; *spaventosamente* = terrifyingly; *la realtà* = reality; *cogliere* = to capture; *interagire* = to interact; *i disegni* = drawings; *rinunciare* = to abandon; *concettuale* = conceptual; *sotterrare* = to bury.

**23/02/2012**

**Argomento:** 'Pompei'

- *attrarre* [sic!] = to attract; *l'orizzonte* = the horizon; *distrutto* = destroyed; *sepolta* = buried; *l'eruzione* = the eruption; *cenere e di pomice* = ash and pumice; *riscoperta* = rediscovered; *per caso* = by accident; *ordini* = orders; *sotterraneo* = underground; *deterioramento* = deterioration; *uno schiavo* = a slave; *le colonne* = columns; *le opere d'arte* = works of art; *gli affreschi* = frescoes; *le rovine* = ruins.

**23/02/2012**

**Argomento:** 'La cucina italiana'

- *il contorno* = side dish; *una grappa* = after-dinner drink; *la bandiera* = flag; *un grappola* [sic!] *d'uva* = bunch of grapes; *lo spumante* = sparkling wine; *il vigneto* = vineyard.

**27/02/2012**

**Argomento:** 'La mafia siciliana'

- *Cosa Nostra* = 'Our Thing'; *una rete* = network; *i racket della protezione* = protection rackets; *gerarchica* = hierarchical; *il Padrino* = The Godfather; *il pizzo* = protection fee.

**01/03/2012**

**Argomento:** 'Madagascar un problema di conservazione'

- *bruciare* = to burn; *cacciare* = to hunt; *celare* = to hide; *discendere* = to evolve; *distruggere* = to destroy; *essere in via di estinzione* = to be endangered; *procurare* = provide; *tagliare* = to cut down; *l'ambiente* = environment;

*l'esportazione* = exportation; *il legno* = wood; *il lemure* = lemur; *le miglia* = miles; *il palissandro* = rosewood; *il prodotto interno lordo* = gross domestic product; *la rete* = network; *le riserve* = stockpile; *la sensibilità* = vulnerability; *la tonnellata* = tonne.

**01/03/2012**

**Argomento:** 'Siena'

- *il palio* = a horse race that takes place every year in Siena; *un patrimonio dell'umanità* = world heritage site; *un contrade* [sic!] = district; *la ribollita* = traditional soup from Siena; *la ribollita* [sic!] = hand made thick spaghetti ; *il cinghiale* = wild boar; *panforte* = a traditional dessert from Siena; *una conchiglia* = sea shell.

**08/03/2012**

**Argomento:** 'La Beat Generation'

- *la sperimentazione* = experimentation; *un rifiuto del materialismo* = rejection of materialism; *esuberanti* = exuberant; *contestazione giovanile* = youth protests; *statunitense* = United States citizen; *la segregazione razziale* = racial segregation; *psichedelica* = psychedelic; *papa dei beatnik* = Pope of the beatnik; *stile ritmato e immediato* = rhythmic and immediate style; *rifiutare* = to refuse; *soffocanti convenzioni sociali* = stifling social conventions; *frenetici* = frantic; *precursori* = forerunner; *i movimenti pacifisti* = the peace movements; *ritmo* = rhythm; *cadenze* = beats; *notoriamente* = notoriously; *dichiaratamente* = admittedly/openly; *automobili rubate* = stolen cars; *appartenenti* = to belong to; *demistificazione* = demystification; *la coscienza* = conscience.

**08/03/2012**

**Argomento:** 'Gomorra: Viaggio nell'Impero economico e nel sogno di dominio della comorra'

- *dei legami* = links; *delle vicende* = affairs; *intrecciare* = to interweave; *l'impero* = empire; *un padrone* = boss; *un progetto abitativo* = housing development; *i rifiuti tossici* = toxic waste; *le vele* = sails.

**08/03/2012**

**Argomento:** 'Il Carnevale'

- *la quaresima* = lent; *la pasqua* = Easter; *una sfilata* = parade; *i coriandoli* = confetti; 'a carnevale ogni scherzo vale' = at carnival anything goes; *un scherzo* [sic!] = a joke/prank; *i carri* = carts/floats; *il martedì grasso* = shrove Tuesday, pancake Tuesday; *il mercoledì delle ceneri* = Ash Wednesday.

**12/03/2012**

**Argomento:** 'La Namibia'

- *crescere* = to grow up; *colonia* = colony; *disuguaglianza* = inequality; *il fiume arancione* = the Orange River; *una meta di vacanze* = holiday destination; *svilupato* = developed; *povere* = poor; *ricchezze* = riches/wealth; *sabbia* = sand; *spiaggia* = beach; *videogiochi* = videogames; *una città costiera* = a coastal town; *zoosafari* = safari park.

**15/03/2012**

**Argomento:** 'Harry Potter'

- *miliardari* = billionaires; *il valore netto* = the net worth; *dalle stalle alle stelle* = from rags to riches; *macchina da scrivere* = typewriter; *casa editrice* = publishing house; *librerie* = bookshops; *copertine* = book covers; *mezzogigante* = half-giant; *cerbero* = cerberus; *miti greci* [sic!] = Ancient Greek myths; *licantropo* = werewolf; *la mitologia nordica* = Old Norse mythology; *il cimiero* = the crest; *solleticare* = to tickle; *addormentato* = sleeping; *addattare* [sic!] *per lo schermo* = adapted for film; *i diritti di adattamento cinematografico* = the film rights.

**15/03/2012**

**Argomento:** 'Il regista Alfred Hitchcock'

- *regista* = director; *sceneggiatura* = script; *montaggio* = cutting; *girato* = shot; *tematiche ricorrenti* = recurring themes; *spinge* = pushes; *il capolavoro ultimo* = the ultimate masterpiece; *spaventosi* = frightening; *respinto* = rejected; *equipaggio* = crew; *primi piani* = close ups; *rinomato* = renowned; *le impostazioni* = the settings; *impagliati* = stuffed; *brivido* = suspense; *svolgersi* = to be set.

**16/04/2012**

**Argomento:** 'La biennale di Venezia'

- *una mostra d'arte* = art exhibition; *avanguardia* = avant-garde; *l'amministrazione comunale* = the city council; *le nozze d'argento* = silver wedding anniversary; *un padiglione* = pavilion.

**19/04/2012**

**Argomento:** 'Il teatro del West End di Londra'

- *ovest* = West; *i drammi* = dramas; *eseguire* = to perform; *inaugurare* = to open; *ricostruire* = to rebuild; *attenuare* = to relax/tone down; *una opera teatrale* [sic!] = a play; *la censura* = censorship; *le opere liriche* = operas; *un balletto* = ballets; *un giallo* = a murder mystery; *chiusura* = closure.

**19/04/2012**

**Argomento:** ‘La storia e la cultura di Padova’

- *veneziano* = venetian; *tortuoso* = winding; *barbaro* = barbarian; *espandere* = to expand; *esercito* = army; *dominio* = rule; *orto botanico* = botanical garden; *Rinascimento* = Renaissance; *cappella* = chapel; *affresco* = fresco/wall mural; *Gesù Cristo* = Jesus Christ.

**23/04/2012**

**Argomento:** ‘Sepilok Orangutan – Centro di Riabilitazione’

- *la scimmia* = ape; *orfano* = orphan; *il troncare* = logging; *incendi boschivi* = forest fire; *sopravvivere* = to survive; *arrampicare* = to climb; *trattare* = to treat; *animale domestico* [sic!] = pet; *prendere familiarità* = become familiar with; *portare a spasso* = to walk (a dog); *cattivo umore* = bad temper; *strettamente* = closely; *atteggiamento* = attitude.

**30/04/2012**

**Argomento:** ‘Come si può essere Europeo? [sic!]’

- *questione orientale* = Eastern Question; *antichità* = antiquity; *modello* [sic!] = blueprint; *lezione* = lecture; *polisemica* = polysemous; *edonismo culturale* = cultural hedonism.

## **ITALIAN LANGUAGE**

**ITAL2015/ITAL2011** (gruppo programma avanzato)

**21/02/2012**

**Argomento:** ‘Mario Monti [Presidente del consiglio dei ministri]’

- *fare un passo avanti* = to make a breakthrough, step forward; *ICI* (Imposta Comunale sugli Immobili) = local council property tax; *il capo del governo* = the head of government; *il consiglio* = council; *il consiglio dei ministri* = the cabinet; *il governo provvisorio* = caretaker government; *il presidente ad interim* = caretaker president; *il presidente del consiglio/il primo ministro* = the prime minister; *il presidente della Repubblica* = the president; *la costituzione* = Constitution; *la crisi economica* = the economic crisis; *la dimissione* = resignation; *assegnare/dare le dimissioni* = to hand in one’s resignation; *la spinta* = boost, push, drive; *la struttura* = framework; *le accise sui carburanti* = duty on fuel (fuel tax).

**28/02/2012**

**Argomento:** 'Cinepanettone'

- *regista* = director; *distribuire* = to release (a film); *il periodo natalizio* = the Christmas period; *filone* = strand, vein; *produttore* = producer; *sala cinematografica* = cinema screen; *trama* = storyline; *l'esterno* = location; *pellicola* = film; *coniato* = coined; *disprezzo* = disdain; *timore* = fear.

**06/03/2012**

**Argomento:** 'Amanda Knox'

- *coinquilina* = flatmate; *condannare* = to convict/sentence; *una condanna* = a sentence; *un appello* = an appeal; *ricorrere un [sic!] appello* = to launch an appeal; *assassinare* = to kill; *interrogazione* = questioning; *comunicato* = a statement; *il coltello* = knife; *ritrattare* = to retract; *un testimone* = a witness; *un giallo* = a crime novel; *il processo* = trial; *ingenuo/a* = naive; *assolvere* = to acquit (let go from prison); *in prigione/carcere* = in prison; *il tribunale* = the court.

**13/03/2012**

**Argomento:** 'Siria'

- *il Vicino Oriente* = Middle East; *la valuta* = the currency; *la Costituzione* = the Constitution; *la coalizione* = the coalition; *il colpo di stato* = a coup; *il petrolio* = oil; *reprimere* = to repress; *il sangue* = blood; *oppositori* = opponents; *il culto della personalità* = cult of personality; *imprigionare* = to imprison; *uccidere* = to kill; *la crisi* = the crisis; *la repressione* = repression; *l'esercito* = the army; *la fuggit  [sic!]* = the flight; *resistenza [sic!] pacifica* = peaceful resistance; *crimine contro l'umanit * = crime against humanity; *la Lega Araba* = the Arab League; *le organizzazioni umanitarie* = humanitarian organizations.

**17/04/2012**

**Argomento:** 'Le risorse rinnovabili e non-rinnovabili'

- *combustibili fossili* = fossil fuels; *l'energia nucleare* = nuclear fuels; *giacimenti* = deposit/repository; *anidride carbonica* = carbon dioxide; *gas serra* = greenhouse gases; *l'effetto serra* = greenhouse effect; *sottoterranea [sic!]* = underground; *danneggiare* = to damage; *riscaldamento globale* = global warming; *fuoriuscita di petrolio* = oil slick; *zolfo* = sulphur; *materiale radioattivo* = radioactive material; *scorie radioattivo [sic!]* = radioactive waste; *il carbone* = coal; *il petrolio* = petroleum oil; *il gas naturale* = natural gas; *i [sic!] paludi* = swamps; *risorse energetiche* = energy sources.

**24/04/2012**

**Argomento:** 'La Costa Concordia'

- *calamità/catastrofe/disastro* = disaster; *naufragio/relitto* = wreck; *distruggere* = destroy; *passaggero* = passengers; *equipaggio/essere membro dell'equipaggio* = to be a staff/crew member; *imprevedibile/inopinabile* = unforeseeable; *fondo marino/fondale* = seabed; *costa/al largo* = off the coast of; *scafo* = the hull; *inclinazione* = to tilt; *amante* = a lover; *capitano* = captain; *la rottura* = the break/burst; *danno* = damage; *soccorso/andare alla riscossa* = to rescue; *indagine/l'indagine sul disastro è ancora in corso* = the disaster is still under investigation; *inchiesta* = police enquiry; *indagine [sic!] medica* = medical investigation; *traccia/residuo* = traces; *cocaina* = cocaine; *morte/decesso* = deaths; *morte per annegamento*.

**01/05/2012**

**Argomento:** 'Censura su Internet'

- *caricare* = to upload; *scaricare* = to download; *una schermata* = a screenshot; *i diritti d'autore* = copyright; *infrangere* = to break (a rule, a law, etc.); *comprare qualcuno* = to bribe someone; *un motore di ricerca* = a search engine; *un oscuramento* = a blackout; *un rovesciamento* = an overthrowing; *i giochi d'azzardo* = gambling; *una voce* = a rumour; *la negazione del servizio* = denial of service.

## **IL 3° LIVELLO**

### **ITALIAN LANGUAGE 3** (gruppo apprendenti ultimo anno)

**13/02/2012**

**Argomento:** 'Chi ruba i tesori del Congo' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *rame* = copper; *coltan* = a metal used for the production of technological devices; *contrabbandieri* = smuggler; *sfruttamento* = exploitation; *confino [sic!]* = border; *martoria [sic!]* = torture; *embargo* = ban; *stipulazione* = drawing up (of a contract); *svendita* = underselling; *spodestato* = removed from office; *esercito* = army; *disubbidire* = disobey; *firmando* = signing; *fuggire* = flee; *negazione* = denial; *teli* = sheets; *sfollati* = evacuees; *riparo* = cover/shelter.

**20/02/2012**

**Argomento:** 'Un calcio oltre gli scandali' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *resa dei conti* = chiarimento; *dimettersi* = to step down/rinunciare volontariamente a un incarico; *squalifica* = azione disciplinare con cui si esclude un atleta o una squadra dalle gare; *frintendere* = misunderstood; *sta a portata di*

*mano* = it's close to your fingertips; *frodi* = fraud/ingannare, azione disonesta; *decisione arbitrale* = referee's decision; *tangente* = somma di denaro richiesta in cambio di favori illeciti; *truccato* = falsificato/modificato, esempio: un gioco truccato; *tangente* = bribe; *scommessa* = a bet; *garanzia* = guarantee; *allenatore* = coach; *altruismo* = generosità; antonimo: egoismo; *marcio* = corruzione morale, esempio: c'è del marcio in quella famiglia!; *coinvolto* = involved; *rivolto a* = volgersi verso qualcuno o qualcosa, esempio: si rivolse verso di me e continuò a parlare; *turbamento* = agitazione/inquietudine, esempio: quella notizia mi ha gettato in un grande turbamento.

**21/02/2012**

**Argomento:** 'Un calcio oltre gli scandali' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *pazzesco* = insane/crazy; *scommettitore* = bettor/backer/wagerer; *serietà* = seriousness/reliability; *allenatore* = coach/trainer; *timore* = fear; *accadere* = to happen; *una tifoseria* = a following; *spoglio* = bare/stark; *gessato* = chalky; *radunare* = to gather; *un patto* = pact; *svanire* = to disappear; *rivalità* = rivalry; *spantare* = to bad mouth, disgrace; *indagine* = research; *mettersi addosso* = to keep/sit on; *spogliatoio* = changing room; *smisurato* = boundless/immeasurable/huge; *nascosto* = hidden; *scarseggiare* = to lack; *buzzicare* [sic!] = to hang out; *confondersi* = to merge/to mesh; *dirigente* [sic!] = manager/executive; *tifoso* = fan; *spaccato* = broken/split; *classifica* = the table.

**27/02/2012**

**Argomento:** 'La sceicca al potere' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *sceicca* = sheik, a leader in a Arab country; *emiro* = emir, a male leader in a muslim country; *una mecenate* = a patron, someone who supports the work of artists giving them money; *una sfida* = a challenge; *trascurare* = to neglect; *i capelli corvini* = jet-black hair; *disdegnare* = to scorn; *incantare* = to enchant; *prosaica* = ordinary and lacking of excitement; *la prediletta* = the favourite; *accontentarsi di* = to be satisfied with; *un fulcro* = a key point; *pozzi di petrolio* = oil well; *intaccare* = to corrode/to damage; *rinsaldare il ruolo della famiglia nella società* = to strengthen.

**28/02/2012**

**Argomento:** 'La sceicca al potere' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)<sup>490</sup>

- *consacrare* (fig.) = dedicare con dedizione assoluta; *corvino* = di colore nero; con sfumature violacee proprie del piumaggio del corvo; *destituire* = privare qualcuno di una carica; esonerare; deporre; rimuovere; *disdegnare* = disprezzare; respingere con spregio qualcuno/qualcosa; *divulgare* = rendere pubblica una notizia, renderla

---

<sup>490</sup> Il glossario che segue è quello preparato dalla studentessa italiana.

nota a molti; diffondere; propagare; *emancipazione* (della donna) = liberazione da condizione di inferiorità; parità di diritti; *fulcro* (fig.) = punto fondamentale; punto di appoggio; *frenetico* = esagitato; incontenibile; *mecenate* = ricco e generoso protettore di artisti e arti; colui che finanzia lo sviluppo delle arti; *pilastro* (fig.) = sostegno principale; che riveste un ruolo fondamentale; *poligamia* = unione matrimoniale stretta da un uomo con più donne; *prosaico* (fig.) = da 'prosa', non elevato; concreto; utilitaristico; *prediletto* = amato più di ogni altro; preferito; *rinsaldare* = consolidare; rafforzare; essere più convinto; *trascurare* = non curare qualcosa con la dovuta attenzione; non badare; non considerare.

**06/03/2012**

**Argomento:** 'Mani pulite rinasce' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *il dazio* = duty/toll/customs house; un funzionario = a civil servant/official, executive; *un pool* = consortium/team; *un appaltatore* = a contractor/contracting (impresa); *un imprenditore* = entrepreneur/businessman; *le tangenti* = bribes; *patteggiare* = to negotiate; *il procuratore* = prosecutor/prosecuting attorney; *un imputato* = defendant/the accused; un [sic!] indagine = enquiry/investigation; *farla franca/cavarsela* = to get away with it/get off lightly; *un magistrato* = magistrate/judge; *un giudice* = a judge; *un tribunal* [sic!] = court; *un processo* = trial/case; un [sic!] *inchiesta* = investigation/enquiry; *la prescrizione* = expiry of a case; *andare in prescrizione* = to expire.

**06/03/2012**

**Argomento:** 'Mani pulite rinasce' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *PSI* = Partito Socialista Italiano; *tangentopoli* = nome/parola specifico, da tangenti, usato per le Mani Pulite Inchieste [sic!] che descrive le inchieste e in generale la situazione politica all'epoca di Mani Pulite; *lobby* = gruppo di persone/politici/imprenditori, che sono molto influenzali [sic!] nel mondo politico e molto ricchi in generale; *struttura verticistica* = struttura di gerarchia dei vecchi partiti; *gli appalti* = i contratti; *il Pil* = il prodotto interno lordo; *epoche di vacche magre* = un termine per dire [sic!] periodi di recessione; *bancarotta* = insolvenza colposa o dolosa che determina il fallimento di un'impresa; *colletti bianchi* = professionisti salariati, lavoratori che svolgono mansioni meno fisiche; *prescrizione* = un istituto giuridico che concerne gli effetti giuridici del trascorrere del tempo.

**12/03/2012**

**Argomento:** 'Mani pulite rinasce' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *rinascere* = to come back to life, to return; *la procura* = power of attorney; *imprenditore* (m) = businessman; *dispreziativo* = disparaging, pejorative; *cicca* [sic!] = gang/caucus; *appalto* = tender (money)/contract; *faccendiere* (m) =

wheeler dealer/fixer; *salotto* (m) = lounge; *reato* = crime/offence; *concomitanza* = relationship between; *crollo* (m) = collapse; *il filo di bava* = a trickle of saliva; *imputato* = accused/the defendant; *andare in picchiata* = nosedive/dive; *fiorire* = bloom/flourish; *la carestia* = famine; *la remora* = scruple/hesitation; *tangente* (f) = bribe/payoff; *nelle epoche di vacche magre* = in lean times/tough times; *il dazio* = duty; *la bancarotta* = bankruptcy; *sgretolare* = to crumble; *dirompente* = explosive/devastating; *magnate* (m) = tycoon; *fare le pulizie* = to clean/do the housework/cleaning; *estirpare* = eradicate; *metastasi* (f) = metastasis (secondary tumour); *appannato* = blurry; *la retromarcia* = back up/reverse; *martellante* = thumping/pounding; *il reo* = offender/criminal; *svuotamento* (m) = emptying; *la tossicodipendenza* = addiction; *sfruttare* = to exploit; *la cosca* = clan (mafia); *il rigore* = severity/penalty; *un autogol* = own goal; *mandare al macero* = to pulp; *stroncare* = to wear out/strike down; *smentire* = to deny/contradict; *correo* = accomplice; *risarcire* = to compensate; *patteggiare* = to negotiate; *la scarcerazione* = release.

**13/03/2012**

**Argomento:** 'Provaci ancora Obama' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *mandato presidenziale* = durata di un incarico (4 o 8 anni); *un portabandiera* = un rappresentativo [sic!] per qualcosa, in questo caso per il partito democratico; *avere il fiato sul collo* = significa subire una pressione da qualcuno o qualcosa; *swing states* = i [sic!] stati dove normalmente i numeri di voti per il candidato democratico e il candidato repubblicano sono simili; *supermartedì* [sic!]/*supertuesday* [sic!] = il giorno in cui la gran parte degli stati degli stati uniti [sic!] vontano [sic!]; *le urne* = la [sic!] sistema elettorale; *avere le carte in regola* = avere la qualita [sic!] o la personalita [sic!] giusta; *azzuffarsi* = discutere/litigare; *a gonfie vele* = a tutta forza.

**13/03/2012**

**Argomento:** 'Provaci ancora Obama' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *calo* = diminuzione di volume, peso, prezzo; *calarsi* = scendere lentamente; *trimestre* = tempo di tre mesi; *stima* = un calcolo approssimativo; *uscente* = che sta per finire di essere in una data condizione; *essere in grado di ...* = essere capace di ...; *in secondo mandato* = il periodo in cui una persona (di solito un politico) occupa una posizione per la seconda volta; *vantare* = essere orgoglioso, fiero di qualcosa; *deficit* = perdita di denaro, quando i guadagni sono inferiori alle spese; *ceto* = insieme di cittadini con uguali condizioni economiche e sociali, o che svolgono la stessa attività, classe; *fascia sociale* = classe, ceto; *gasdotto* = insieme di tubi per il trasporto del gas; *andamento* = maniera di procedere; svolgimento; *Super Tuesday/Supermartedì* [sic!] = il giorno, appunto il martedì, in cui la gran parte degli Stati degli Stati Uniti [sic!] è chiamata a recarsi alle primarie o ai [sic!]

delegati indetti da Democratici e/o Repubblicani per nominare il candidato Presidente dei rispettivi movimenti; *capo militare* = capo di un esercito; *pistola* = piccola arma da fuoco che si maneggia con una sola mano e ha la canna corta; *sparare* = far esplodere uno o più colpi da un'arma da fuoco; *beneficienza* = aiuto ai poveri e ai bisognosi.

**16/04/2012**

**Argomento:** 'Strage polacca, l'ombra di Putin'

- *una strage* = massacre; *Varsavia* = Warsaw; *Mosca* = Moscow; *schiantarsi* = to crash; *sopravvivere* = to survive; *un prigioniero di guerra* = prisoner of war; *una fitta nebbia* = thick fog; *una torre di controllo* = control tower; *dirigersi verso* = to head for; *atterrare* = to land; *urtare* = to hit; *un agente segreto* = intelligence agent; *passare al nemico* = to defect to the enemy; *defezionare* = to defect; *un fallimento* = failure; *uscire allo scoperto* = to come out into the open; *i retroscena* = hidden details; *una teoria del complotto* = conspiracy theory; *il Cremlino* = the Kremlin; *le ipotesi* = hypothesis; *diffondere* = to circulate, release; *una fonte* = source.

**24/04/2012**

**Argomento:** 'Breivik in aula'

- *l'aula* = la sala dove si svolge il processo; *il carcere* = la prigione; *un superstite* = un sopravvissuto; *un raduno* = una riunione di persone; *l'imputato* = la persona accusato [sic!] di un reato; *uno schiaffo* = un colpo/una pacca sulla faccia; *un poligono di tiro* = il luogo dove si pratica la tecnica di sparare; *il macellaio* = qualcuno che vende il [sic!] carne; *imputare qc a qn* = accusare qn di qc; *assolvere* = decidere che qn non è colpevole; *decapitare [sic!]* = tagliare la testa; *annegare* = fare morire in acqua; *astenersi da* = non fare qc/trattenersi dal fare; *addestrarsi* = prepararsi; *scartare* = mettere da parte come non utile; *proporre* = suggerire.

**24/04/2012**

**Argomento:** 'Fiamme nel Golfo' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *polveriera* = depositivo [sic!] di esplosivi; *l'egemonia regionale* = la supremazia di uno stato su altri; *accomunare* = unire; *dotarsi* = darsi le armi nucleari; *una strage* = un'uccisione violenta di molte persone; *miccia* = il filo combustibile usato per l'accensione a ordigni [sic!] esplosivi; *cauto* = che agisce con prudenza; *schierare con* = prendere posizione con; *innescare un conflitto* = dare inizio a un conflitto; *annientare* = distruggere; *annichilire* = ridurre al nulla; *i piani di attacco* = le tattiche; *rappresaglia* = ritorsione contro chi ha recato un danno; *coloni* = quelli che vanno a vivere in un luogo; *disinnescare* = calmare le

tensioni di una situazione; *una tregua* = una sospensione dei conflitti; *zona cuscinetto* = una zona di pace tra due paesi in conflitto.

**30/04/2012**

**Argomento:** 'Fiamme nel Golfo' (titolo articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *alleato* = ally; *annichilire* = to annihilate; *l'attrezzatura* = equipment; *colpire* = to strike; *il combustibile* = fuel; *disinnescare* = to defuse; *distruggere* = to destroy; *esiliare* = to exile; *inasprire* = to aggravate; *inclinare* = to lean, tip; *mettere qcn. al tappeto* = to knock sb. out; *la miccia* = threat; *mirare a* = to aim at/for; *la rappresaglia* = reprisal; *pacifico* = peaceful; *rinsaldare* = to cement; *le sanzioni* = sanctions; *sciita* = sciite; *la strage* = massacre; *sunnita* = sunni; *il vescovo* = bishop; *volgere* = to turn (one's attention to); *la zona cuscinetto* = buffer zone.

**01/05/2012**

**Argomento:** 'Gelata per tutti' (articolo *L'Espresso*, 4 gen 2012)

- *acconsentire* = essere d'accordo; *solvibilità* = l'abilità di un'azienda avere una quantità d'attività (assets) sufficiente [sic!] coprire la sua passività (liabilities); *deficit* = perdita di denaro, quando i guadagni sono inferiori alle spese; *bilancio* = calcolo delle entrate e delle uscite in denaro di un'industria, un'amministrazione, ett. [sic!]; *salvataggio* (bailout) = l'atto di prestare o dare il denaro a qualcuno o qualcosa che è in pericolo di diventare in fallimento; *fallimento* = condizione in cui si trova, per esempio un paese, che non è più in grado di pagare i suoi debiti; *risparmiatore* = qualcuno o qualcosa che è molto economico, chi risparmia (saves money); *Eurozona* = i paesi dell'Unione Europea che adottano l'euro; *fattibile* = realizzabile, che si può fare; *risanare* = guarire, curare.