

Anno 2016
Numero 21
Direttore
Telis Marin

Comitato scientifico
Ivana Fratter
Annarita Guidi
Elisabetta Jafrancesco
Matteo La Grassa
Giuseppe Paternostro
Donatella Troncarelli
Andrea Villarini

Editore
Edizioni Edilingua
Via Alberico II, 4 00193 Roma
tel. +39 06 96727307
fax +39 06 94443138
www.edilingua.it
info@edilingua.it

Tiratura
12.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

ARTICOLI

Il neoplurilinguismo e i futuri assetti dell'italiano pag. 3
Massimo Palermo

**Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti
e le indicazioni dei sillabi** pag. 6
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

**Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali:
le risorse della piattaforma MIRIADI** pag. 13
Maddalena De Carlo, Sandra Garbarino

**Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la
comprensione tra lingue affini** pag. 20
Elisabetta Bonvino, Serena Faone

UNO SGUARDO IN CLASSE

**C'est la vie: didattizzazione di un corto pieno di
francesismi** pag. 26
Montse Cañada Pujols

Appuntamenti pag. 31

Libri e fiere pag. 32

La rivista *Italiano a stranieri* viene spedita in tutto il mondo gratuitamente a scuole, istituzioni e librerie che ne fanno esplicita richiesta (info2@edilingua.it).

Per maggiori informazioni visitate il nostro sito www.edilingua.it

La rivista è reperibile anche presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

La rivista accoglie contributi di tipo teorico e applicativo (articoli e attività) sui temi della didattica dell'italiano a stranieri. Ogni contributo dovrebbe avere una lunghezza massima di 20.000 battute, spazi inclusi, cioè circa 3.000 parole. Per parafrasi, bibliografia e note si dovrebbero seguire i modelli della rivista.

I contributi possono essere inviati a redazione@edilingua.it e saranno vagliati dal comitato scientifico della rivista.

INSEGNARE IL LESSICO: L'OPINIONE DEI DOCENTI E LE INDICAZIONI DEI SILLABI

Matteo La Grassa - Università per Stranieri di Siena

1. Introduzione

In questo contributo si intendono presentare alcune riflessioni relative alla didattica del lessico in contesti di apprendimento guidati di Italiano L2. In particolare, si farà riferimento al pubblico di immigrati adulti che è stato il *target* di un più ampio lavoro di ricerca¹ sulle modalità di insegnamento del lessico messe in atto dai docenti (La Grassa, in stampa; La Grassa, Troncarelli, Villarini 2016) sulla base di un *corpus* di lezioni che supera il totale di 27 ore, nonché delle attività lessicali presenti nei manuali maggiormente utilizzati con loro² (Villarini 2011, 2013); la ricerca non è stata priva di ricadute applicative e ha consentito anche di sviluppare proposte per l'elaborazione di un sillabo lessicale a loro rivolto (La Grassa 2014).

Le riflessioni di questo articolo sono invece di natura meno quantitativa rispetto a quelle presenti nei contributi appena citati e, in linea anche con i principi della cosiddetta *folk linguistic* (Santipolo 2012) che considera gli insegnanti non solo come attori decisionali di primo piano nei processi di apprendimento/insegnamento, ma anche come testimoni «specializzati» dei fatti linguistici, si basano sulla percezione dei docenti che operano con immigrati adulti e che è stata rilevata mediante la somministrazione di un questionario. Oltre all'opinione dei docenti sono state prese in considerazione le scelte teoriche e metodologiche adottate da quanti hanno elaborato sillabi di italiano L2, sempre relativamente ai criteri che contribuiscono a definire la competenza lessicale. Ne emerge un quadro in cui, come in parte ci si attendeva, lo sviluppo della competenza lessicale assume una posizione di primo piano; contestualmente le numerose sfaccettature che definiscono il lessico e il ruolo rilevante assunto dai fattori contestuali nella sua selezione e presentazione all'interno di corsi di lingua, specialmente rivolti a immigrati adulti, rendono le scelte dei docenti di non facile realizzazione; i materiali didattici, sebbene

ne rappresentino un aiuto da cui non si può prescindere, mostrano tuttavia alcuni limiti e non possono risolvere tutte le questioni inerenti alla didattica del lessico.

2. Conoscere le parole: principali aspetti da considerare

Prima di passare alla presentazione delle indicazioni emerse dall'indagine, è utile fare una premessa sui criteri definitivi del lessico, fondamentali anche per tracciare i contorni della competenza lessicale. Ciò contribuirà, inoltre, a chiarire il livello di efficacia sia delle tecniche inserite nei materiali didattici che delle modalità di insegnamento adottate dai docenti per lo sviluppo della competenza lessicale, aspetti, questi, trattati entrambi nel presente contributo. Sebbene ci si muova all'interno di un ambito che presenta contorni poco netti, si proverà comunque a dare una definizione di lessico e competenza lessicale facendo riferimento ad alcuni termini chiave:

- “Lessico ricettivo e produttivo”. Una prima distinzione va fatta tra lessico ricettivo e produttivo: è un dato condiviso dai ricercatori che ciascun parlante è in grado di comprendere una quantità di lessico maggiore rispetto a quella che è in grado di riutilizzare adeguatamente in forma orale o scritta; inoltre, anche la capacità di ritenzione sarebbe inferiore per il lessico produttivo³. Sebbene esistano certamente zone di sovrapposizione tra le due macro aree lessicali ed è chiaro che i due sistemi siano in relazione tra loro, anche se in maniera non strettamente proporzionale, la distinzione tra lessico produttivo e ricettivo va comunque tenuta presente da quanti si occupano di insegnamento linguistico, per le ricadute in contesto didattico: attività diverse, infatti, sviluppano competenze lessicali diverse ed è stata recentemente messa in dubbio l'opinione largamente diffusa tra molti docenti secondo la quale apprendere le parole anche in maniera produttiva si tradurrebbe sempre in un vantaggio anche per il lessico ricettivo (Mondria, Wiersma 2004).

- “Ampiezza e profondità del lessico”. Il concetto di ampiezza è prettamente quantitativo e fa riferimento al numero di parole che un parlante conosce. In ambito didattico, ciò implica innanzi tutto una selezione

1 Si tratta del progetto PRIN “La competenza lessicale nell'interazione docente/apprendenti in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2”. Chi scrive ha collaborato ai lavori dell'unità di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena coordinata da Andrea Villarini.

2 La raccolta e l'analisi dei manuali ha generato L.A.I.C.O (Lessico per Apprendere l'Italiano. Corpus di Occorrenze) che con oltre 300.000 occorrenze è oggi il *corpus* più ampio formato da manuali per la didattica dell'italiano L2.

3 Per una presentazione delle principali ricerche che vanno in questa direzione si rimanda a Mondria, Wiersma (2004).

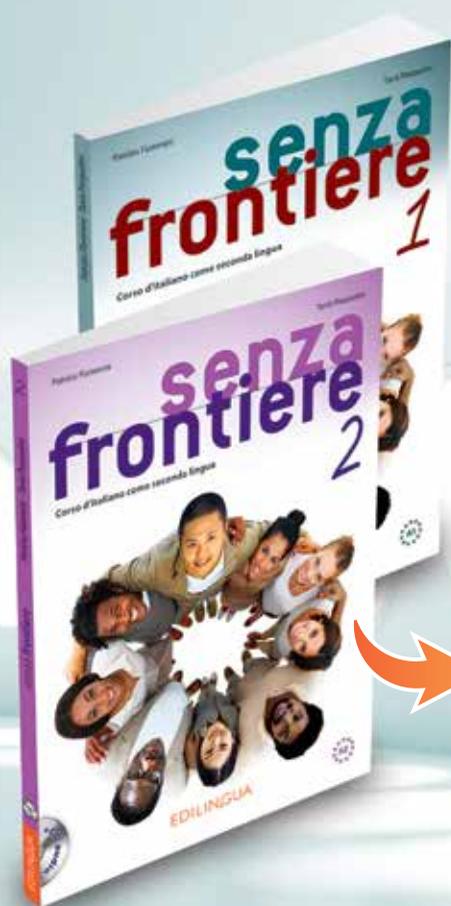
ragionata del lessico in modo da facilitarne l'acquisizione da parte degli apprendenti. La scelta va fatta non solo in base alla frequenza nell'input – imprescindibile, in questo caso, rimane il riferimento al Vocabolario di Base (da ora in poi VdB)⁴ –, ma anche in base a caratteristiche come la rilevanza pragmatica delle parole in rapporto ai contesti d'uso in cui agisce il parlante; la loro difficoltà di pronunciabilità; il grado di polisemia e il livello di trasparenza del significato; la similarità sonora con la L1; la lunghezza; la regolarità morfologica (Bettoni 2001; Ambroso 2004).

L'ampiezza, pertanto, non è l'unico obiettivo che si deve perseguire e che deve determinare la selezione del lessico su cui focalizzarsi in contesto guidato; all'ampiezza deve affiancarsi il criterio di profondità della competenza lessicale. Prendere in esame questo

parametro significa, di fatto, cercare di definire con più esattezza il significato dell'espressione "conoscere una parola". Il tentativo di chiarire questo concetto da parte di chi non si occupa di linguistica o didattica delle lingue si incentrerà quasi esclusivamente sul piano semantico: conoscere una parola, per molti, vuol dire sapere il principale significato che essa assume nei più comuni contesti in cui viene utilizzata. La definizione, tuttavia, risulta incompleta perché non prende in considerazione numerosi altri aspetti⁵. Facendo riferimento a un modello molto potente per la descrizione della competenza lessicale (Nation 2001), si può affermare

4 Il peso del VdB nei testi non accademici orali e scritti è fortemente preponderante: si parla di una percentuale superiore al 90% (Ferrerri 2005). È ovvio, quindi, che il VdB debba rappresentare il nucleo forte del lessico da presentare, anche agli apprendenti immigrati adulti. L'indicazione ci sembra confermata anche da uno studio di area anglosassone che, sebbene affermi che l'uso del vocabolario di base sembra essere mediamente inferiore rispetto a quello che la letteratura riporta, rileva che questo viene usato nell'interazione orale in contesti professionali di grande interesse per gli apprendenti qui presi in esame, più che in altri contesti di comunicazione (Adolphs, Schimdt 2004).

5 La complessità degli aspetti coinvolti nella definizione di "parola" rende estremamente difficile la realizzazione di prove che riescano a verificare adeguatamente il livello di competenza lessicale. I classici test di autovalutazione mostrano evidenti limiti: chiedere a un apprendente se conosce o non conosce determinate parole non può essere ritenuta una prova soddisfacente né sul piano quantitativo (considerato che il patrimonio lessicale di un parlante adulto è quantificato nell'ordine delle migliaia o decine di migliaia di parole, non sembra rappresentativo un test che prenda in considerazione qualche decina di parole al massimo), né sul piano qualitativo (per indagare adeguatamente la profondità della competenza, i test risultano come minimo poco economici). Per una approfondita riflessione sul *testing* lessicale si rimanda a Read (2000); una proposta innovativa rispetto ai test classici viene avanzata da Meara (2009).



senza frontiere

Corso di lingua italiana in due volumi (A1-A2) per immigrati e lavoratori stranieri residenti in Italia

Il fascicolo **Avvio all'alfabetizzazione**, con CD audio allegato, integra il volume *Senza frontiere 1* ed offre un supporto agli studenti debolmente alfabetizzati per esercitare la corretta pronuncia. È venduto separatamente!

2,50 €

Senza frontiere 1 e 2 coprono i livelli A1-A2 del Quadro Comune Europeo.

- * Libro dello studente: 12 unità organizzate in 3 moduli
- * Quaderno degli esercizi
- * CD audio allegato
- * Guida per l'insegnante online
- * Glossario plurilingue online

9,90 €



che conoscere adeguatamente una parola significa prendere in considerazione aspetti legati alla sua “forma”, al suo “significato”, al suo “uso.” L’asse verticale della conoscenza di una parola (la profondità) si riferisce pertanto al fatto di saperla scrivere e pronunciare correttamente; conoscerne le caratteristiche grammaticali e i comportamenti di natura morfologica e sintattica che esse implicano; saperla comprendere e saperla riutilizzare adeguatamente in vari contesti (uso ricettivo e produttivo) conoscendo le principali relazioni che essa intrattiene con altre parole (sinonimia, antonimia, iperonimia ecc.) e tenendo presente anche le sue caratteristiche collocazionali ovvero, semplificando, le parole con cui frequentemente si accompagna⁶. Nella elaborazione di una proposta per lo sviluppo della competenza lessicale, elaborata dal docente o presente nei materiali didattici, “ampiezza” e “profondità” dovrebbero trovare un bilanciamento armonico tenendo conto delle caratteristiche e dei bisogni degli apprendenti e cercando di evitare di considerare eccessivamente o esclusivamente l’uno o l’altro criterio.

2.1. Conoscere le parole: l’opinione dei docenti

Di fronte a tali questioni preliminari che dovrebbero in qualche modo segnare il percorso da seguire riguardo alla presentazione del lessico in contesto guidato, qual è l’atteggiamento dei docenti? Per averne un’idea si riportano le risposte a una domanda di un questionario finalizzato a indagare le modalità adottate per favorire lo sviluppo della competenza lessicale e proposto a 28 docenti che insegnano in classi di apprendenti immigrati adulti di livello elementare presso Centri Territoriali Permanenti (CTP) o associazioni di volontariato in varie città della Toscana.

Il primo dato rilevante fa riferimento alla notevole importanza attribuita al lessico all’interno della didattica in aula: è emerso che 17 docenti spendono su attività lessicali oltre il 25% della lezione; i restanti 11 vi dedicano dal 15 al 25% del tempo; nessuno indica una delle altre due opzioni (dal 5 al 15% del tempo; meno del 5% del tempo)⁷.

6 Per un approfondimento sulle caratteristiche collocazionali delle parole rimandiamo, tra gli altri, a Jezek (2005) e Lo Cascio (2007). Per alcune considerazioni con riferimento alla didattica dell’italiano L2 si rimanda a Cardona (2004) e La Grassa (2011).

7 In fasi successive dell’indagine questo dato sull’importanza che i docenti attribuiscono allo sviluppo delle competenze lessicali è stato confermato anche dal numero di parole sulle quali essi si focalizzano durante ogni lezione. Il numero è significativo perché, facendo una media, in ogni lezione verrebbero presentate in maniera esplicita oltre 46

Una domanda del questionario chiedeva ai docenti quanto fossero reputati importanti alcuni aspetti nel processo di apprendimento di una parola. Prendendo spunto dal già citato modello di Nation, le opzioni proposte, che si è chiesto di mettere in ordine di importanza in una scala da 1 a 6, erano le seguenti: *conoscerne i diversi significati*; *saperla scrivere correttamente*; *saperla pronunciare correttamente*; *conoscerne la categoria grammaticale*; *saperla usare nei contesti corretti*; *conoscere le parole che più frequentemente si trovano vicino a essa*.

Nel grafico seguente si presentano i dati rilevati per la prima e per l’ultima scelta, ovvero quante volte ciascuna opzione è stata considerata la più importante (prima scelta) e quante volte la meno importante (ultima scelta).

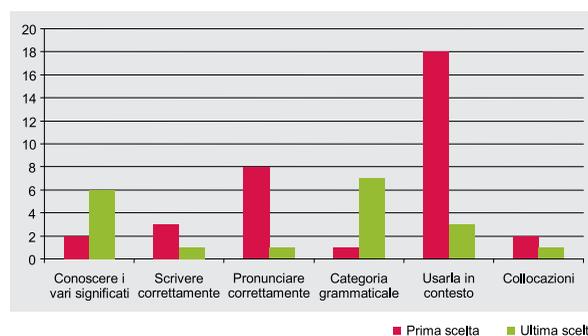


Grafico 1. Aspetti coinvolti nell’apprendimento di una parola: prima e ultima scelta.

L’aspetto considerato di gran lunga più importante è la capacità di saper usare la parola in contesto, indicata da 18 insegnanti come prima scelta e solo da 3 come ultima: emerge chiaramente, pertanto, che i docenti considerano la lingua come strumento di comunicazione e dichiarano di attribuire agli aspetti pragmatici una grande importanza⁸. A considerazioni simili porta la lettura del dato relativo all’importanza attribuita a *sapere pronunciare correttamente* le parole da mettere in relazione con l’importanza di *sapere scrivere correttamente* che ha valori positivi meno accentuati: sebbene, quindi, in entrambi i casi questi aspetti vengono considerati importanti (soltanto una indicazione come ultima scelta per entrambe le opzioni), è chiara la prevalenza attribuita all’oralità rispetto alla scrittura nella comunicazione quotidiana (8 indicazioni per

parole per un totale di circa 828 parole oggetto di attenzione nell’intero corpus di registrazioni.

8 Ci si aspetterebbe, quindi, una notevole attenzione al riutilizzo in contesti significativi delle parole introdotte. Tuttavia, analizzando le lezioni dei docenti è emerso che spesso le pratiche didattiche adottate sono poco coerenti con questa percezione.

la pronuncia contro 3 indicazioni per la scrittura come prima scelta). Oltre al ruolo più rilevante dell'oralità dal punto di vista comunicativo, si tenga presente che molti immigrati che frequentano i corsi di italiano L2 possono avere un sistema di scrittura diverso da quello latino e, di conseguenza, l'abilità di poter scrivere correttamente le parole potrà richiedere un tempo più lungo rispetto a quello necessario ad altri gruppi di apprendenti. Si consideri, infine, che il pubblico di immigrati adulti che frequenta corsi di italiano nelle sedi presso cui è stata svolta l'indagine (CTP e associazioni *no profit*) può avere un profilo socioculturale estremamente eterogeneo: è possibile infatti trovare nella stessa classe studenti che hanno una Laurea o addirittura un titolo superiore, insieme ad altri non alfabetizzati in lingua madre. È evidente che in questi contesti il peso dell'oralità, anche nel processo di apprendimento del lessico, deve essere, almeno all'inizio, più rilevante del ruolo della scrittura.

Il ruolo svolto dagli aspetti collocazionali nel processo di apprendimento di una parola si attesta, più di altre opzioni, su livelli medi (2 indicazioni come prima scelta e 1 come ultima).

Per due opzioni, invece, si rileva un atteggiamento opposto rispetto all'opinione espressa sulle altre: si tratta di *conoscere i vari significati della parola* (6 indicazioni come ultima scelta e 2 come prima) e *conoscere la categoria grammaticale* (7 indicazioni come ultima scelta e 1 come prima). Se ne può ragionevolmente dedurre che non viene attribuita particolare importanza né ad alcune proprietà di tipo semantico, probabilmente percepite come non strettamente necessarie nella comunicazione di base (le varie accezioni, gli usi connotativi ecc.), né alla riflessione esplicita sui tratti morfologici e sui comportamenti sintattici che caratterizzano le parole. Tenuto conto anche del pubblico di riferimento, è comprensibile l'importanza solo relativa attribuita a questi aspetti; importanza che, tuttavia, dovrebbe aumentare man mano che cresce il livello di competenza generale (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015).

Un'ultima indicazione che si ritiene significativa riguarda il ruolo dei manuali didattici. Nonostante la varietà di attività presente nei manuali (Villarini 2011), accade spesso che più che seguire pedissequamente il percorso da essi suggerito, i docenti considerino il materiale didattico solo come input a partire dal quale ampliare e sviluppare la competenza lessicale. Per capire i motivi di questa scelta possono essere utili alcune risposte fornite a questo proposito al questionario che è stato somministrato agli insegnanti. In generale, ai fini dello sviluppo della competenza lessicale, i materiali didattici vengono giudicati *abbastanza utili* da oltre la metà dei rispondenti (15 su 28), mentre 10 insegnanti

li giudicano *molto utili*. Analizzando le motivazioni che sono state fornite per questa risposta, emerge però una opinione più eterogenea, prevalentemente una visione del libro di testo o come punto di partenza per un successivo lavoro sul lessico (*è un punto di partenza da integrare con altro materiale; le dispense, o fotocopie, o "materiale grigio", sono un buon punto di partenza: il fatto di partire da un testo scritto costituisce uno spunto interessante, da ampliare successivamente a voce; perché in genere costituiscono l'input iniziale ecc.*) o come uno strumento utile per il rinforzo e il fissaggio (*per la loro consultazione e riutilizzo; perché avere un libro di riferimento o fotocopie aiuta gli studenti a ricordare e rivedere il lessico già affrontato ecc.*). Non mancano, infine, le opinioni più esplicitamente critiche che mettono in evidenza l'incompletezza della proposta presente nei materiali didattici con riferimento allo sviluppo della competenza lessicale per il pubblico di apprendenti immigrati adulti (*nei libri che uso non ci sono esercizi specifici sul lessico, in genere cerco di elaborarli da me; per alcuni campi lessicali, salute e assistenza, uffici pubblici, però ci sono pochi esempi, poche attività contestuali e di reimpiego, perciò occorre creare esercizi ex-novo, oppure attingere a più testi; molti libri di testo pongono poca attenzione, o meglio poche attività, sul reimpiego del lessico ecc.*).

2.2. Conoscere le parole: la posizione della ricerca glottodidattica

Dopo aver visto quale percezione hanno i docenti sull'importanza dei vari aspetti implicati nel processo di apprendimento di una parola, può essere utile osservare le principali indicazioni relative alla competenza lessicale fornite da alcuni studi elaborati in ambito glottodidattico e indirizzati specificamente a quanti si occupano di elaborare percorsi di apprendimento linguistico: ci si riferisce in primo luogo alla posizione del *Quadro comune europeo* (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa 2002) il cui approccio e il cui modello di competenza linguistico-comunicativa rappresentano un punto di riferimento per molti docenti⁹.

Come è noto il QCER propone una serie di descrittori per i vari aspetti della competenza linguistico-comunicativa. Un primo elemento da evidenziare è che quelli relativi alla competenza lessicale vengono presentati per primi, quasi a rimarcare l'importanza del

⁹ Si tratta di un *approccio orientato all'azione* che enfatizza l'uso della lingua come strumento di comunicazione. Anche sul piano lessicale, le risposte dei docenti da noi intervistati che indicano nell'abilità dell'uso delle parole in contesto l'aspetto più importante nel processo di conoscenza della parola, sembra rivelare la condivisa importanza di questo approccio.

lessico nella comunicazione. La competenza lessicale viene definita sulla base di due parametri, «ampiezza» e «padronanza», che tuttavia appaiono eccessivamente vaghi e, come affermano Corda e Marello (2004: 26): «non offrono appigli per una concreta applicabilità e rimangono al livello di una descrizione generica».

Ciò che si ritiene comunque interessante notare nell'ambito delle considerazioni proposte in questo paragrafo, riguarda l'assenza di descrittori che facciano riferimento a parametri qualitativi (forma, struttura, comportamento morfologico e sintattico, relazioni lessicali ecc.). Questi, in parte, sono rintracciabili all'interno dei descrittori di altre competenze (competenza ortografica e fonetica per la forma; competenza grammaticale per il comportamento sintattico), ma non godono di uno *status* che li metta in diretta correlazione con i tratti della competenza lessicale. Per quanto riguarda gli aspetti legati al significato, poi, il QCER indica una competenza di *semantica lessicale*, ma per questa area non esistono descrittori e il documento si limita ad accennare che essa comprende i rapporti tra parola e contesto e tra parole (sinonimia, antonimia, iponimia, collocazione ecc.).

In sintesi il QCER adotta una idea di lessico che si ritiene molto efficace e volta a ridurre la distanza tra la competenza lessicale e quella grammaticale (il lessico comprende non solo parole isolate di classe aperta, ma anche parole isolate di classe chiusa, formule, espressioni idiomatiche, espressioni fisse), ma demanda del tutto – a quanti si occupano operativamente di insegnamento della L2 – le scelte relative ai tratti qualitativi e, sul piano quantitativo, si limita a qualche riferimento al lessico utilizzato nei più comuni contesti di comunicazione¹⁰.

È interessante anche vedere in che modo strumenti che provano a declinare in proposte operative le indicazioni del QCER, come i più comuni sillabi di italiano L2 al momento disponibili, affrontino la questione della competenza lessicale.

Se si prende in considerazione il lavoro a cura di Spinelli e Parizzi (2010), si nota che il criterio adottato è prevalentemente quantitativo. Gli autori forniscono

10 Si ritiene che chi si occuperà di selezionare il lessico dovrà farlo in modo che esso risulti coerente con i domini e le situazioni d'uso di interesse per il gruppo destinatario e all'interno dei quali sono indicati ambienti, istituzioni, persone, oggetti, eventi, azioni e testi con cui l'apprendente potrà entrare in contatto nello svolgimento di compiti. Queste liste aperte proposte dal QCER potrebbero fornire indicazioni utili, sebbene generiche, per le aree semantiche di riferimento da trattare in contesto guidato.

delle liste di parole (di classe aperta e di classe chiusa) divise per livello e dichiarano di fare riferimento al VdB che, come si è detto, risulta ancora un imprescindibile punto di partenza¹¹ nella selezione del lessico da insegnare anche ad apprendenti di italiano L2. Il lessico individuato all'interno del VdB è stato poi integrato grazie a *corpora* ricavati da esami scritti e orali sostenuti da studenti non italo-foni per il conseguimento della certificazione della conoscenza della lingua italiana CELI, rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia. Le liste lessicali tratte da questi *corpora* sono successivamente state emendate da errori e da occorrenze particolarmente ripetute e non riconducibili a un uso normale¹². Nel CD ROM consultabile, per ciascuna parola è fornita l'indicazione del dominio, della situazione comunicativa di riferimento e dell'area semantica di appartenenza rendendo in questo modo evidente il rapporto tra il lessico proposto e il suo contesto d'uso.

Ben diversa è la scelta operata nel sillabo di Lo Duca (2006). L'autrice, a partire dalla constatazione della eterogeneità cronologica e delle fonti che caratterizza i *corpora* di lingua italiana ad oggi più diffusi, afferma che i tentativi di selezione lessicale rischiano di risultare poco omogenei e in parte arbitrari. La difficoltà risulta ancora più evidente quando si cerca di raccordare i criteri di selezione del lessico con i criteri di complessità morfosintattica¹³. La scelta operata da Lo Duca è pertanto quella di non fornire liste di parole – poiché, a suo avviso, la loro selezione è troppo legata a fattori contingenti –, ma di indicare soltanto aree semantiche di riferimento che, ovviamente, saranno coerenti con i contesti di comunicazione in cui agiscono gli apprendenti universitari in scambio a cui è rivolto il lavoro. Grande importanza, inoltre, viene attribuita agli aspetti della morfologia lessicale, presentati tenendo conto dei livelli di competenza, visti come strumento per lo sviluppo della competenza lessicale e considerati fondamentali per «[...] formare una sensibilità lessicale, attenta a cogliere il rapporto tra forma e significato e le direzioni del cambiamento di questo

11 La presenza del VdB viene presa in esame anche nell'elaborazione delle prove di certificazione (cfr. Barni *et al.* 2009). Si segnala, inoltre, che il VdB rappresenta l'unica fonte della parte lessicale del primo sillabo elaborato dai docenti dell'Università per Stranieri di Siena (AA.VV. 1995) che propone liste di parole divise per aree semantiche e per livello di competenza degli apprendenti.

12 È il caso, per esempio, di parole presenti nella consegna del compito e subito riutilizzate e ripetute più volte dallo studente.

13 L'autrice fa l'esempio del verbo *succedere*, inserito in alcuni sillabi al livello A1, che presenta una complessità morfosintattica difficilmente gestibile a livello elementare di competenza.

rapporto, puntando da una parte sulle regolarità della lingua, dall'altra sulla capacità di elaborazione mentale del discente» (Lo Duca 2006: 74).

Nel Sillabo curato da Benucci (2007), rivolto agli studenti che frequentano i corsi di italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, il lessico è esplicitamente trattato come il primo punto di criticità. In linea con le scelte operate dal precedente sillabo realizzato dai docenti dell'Università per Stranieri di Siena (AA.VV. 1995), Benucci riconosce il peso fondamentale del VdB principalmente per i livelli elementari di competenza; per i livelli di competenza indipendente e competente, tuttavia, esso non risulterà rappresentativo. Da ciò la scelta di non proporre liste di parole, ma di demandare al docente il compito della selezione lessicale. Gli spunti forniti per svolgere tale compito saranno principalmente le liste dei contenuti culturali e dei generi testuali, entrambe divise per livelli, alle quali ricondurre le aree semantiche da trattare. Benucci, inoltre, sottolinea il peso delle caratteristiche degli apprendenti che generalmente frequentano il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena: nella selezione lessicale il docente dovrà tenere conto da un lato della distanza tipologica della loro lingua materna (soprattutto con studenti cinesi o giapponesi), dall'altro del bagaglio delle conoscenze enciclopediche che potrebbero determinare una buona familiarità di alcuni di loro con il lessico tecnico-specialistico¹⁴.

Barki *et al.* (2003) elaborano sillabi rivolti a diversi profili di apprendenti (tra cui gli immigrati adulti) e focalizzati sulle prove di certificazione CILS, rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena, di livello A1 e A2. Con riferimento al lessico, i sillabi propongono liste di parole divise per campi semantici che si basano prevalentemente sul VdB e sul LIP – Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato. La percentuale di presenza del VdB diminuisce al crescere della competenza e al livello A2 le parole non VdB sono quasi il 12%. La selezione del lessico e la divisione per aree semantiche sono operate sulla base di una puntuale analisi dei bisogni del profilo destinatario che ha consentito di individuare i più comuni contesti d'uso in relazione al livello di competenza, nonché la «gerarchia dei bisogni» (Vedovelli 2010) degli immigrati adulti: regolarizzazione, abitazione, lavoro, ambiti di socialità. Le parole selezio-

nate sono quelle che dovrebbero essere presenti nei diversi testi usati per le prove di certificazione.

Queste, in sintesi e con le inevitabili semplificazioni determinate dalla natura del presente contributo, sono le posizioni prese relativamente alla selezione del lessico dai principali sillabi ad oggi disponibili e rivolti ad apprendenti adulti. Tutte le scelte sono fondate dal punto di vista teorico e possono senza dubbio rappresentare utili punti di riferimento per i docenti che vogliono elaborare un piano di sviluppo della competenza lessicale per apprendenti immigrati adulti. Si vuole sottolineare, come peraltro fanno tutti gli autori dei sillabi citati, che la selezione proposta non può che essere un punto di partenza e non uno schema rigido a cui attenersi pedissequamente: si pensi che le innumerevoli variabili che intervengono nel processo di apprendimento/insegnamento portano alcuni autori a preferire una generica segnalazione delle aree semantiche di riferimento da trattare, senza indicare gli specifici lemmi; è evidente, pertanto, che il lessico su cui focalizzare l'attenzione sarà inevitabilmente soggetto a variazioni rispetto alle liste suggerite.

Ma il "limite", se così si può definire, che ci sembra di ravvisare nella proposta dei sillabi sinteticamente esaminati riguarda la modesta attenzione alla dimensione qualitativa del lessico. Si tratta probabilmente di un limite ineliminabile perché appare arduo, se non impossibile, selezionare e mettere in sequenza tutti i vari aspetti qualitativi del lessico da trattare in contesto guidato. Su questo piano la scelta è dunque demandata completamente al docente: nel promuovere lo sviluppo della competenza lessicale dei suoi apprendenti egli è chiamato a intersecare coerentemente e in modo bilanciato l'aspetto quantitativo con quello qualitativo, scegliendo le modalità più adeguate per lavorare sui rapporti di senso tra le parole, sui loro pattern sintattici, sulle regole di formazione e di derivazione¹⁵, sulle loro proprietà collocazionali.

Un compito difficile¹⁶ che richiede competenze teoriche adeguate e impiego di tempo per la pianificazione di percorsi efficaci; condizione, quest'ultima, comprensibilmente non scontata in contesti di insegnamento a immigrati adulti in cui la maggior parte dei docenti opera come volontario (Grosso 2013).

14 Si segnala, a questo proposito, il lavoro a cura di Benucci (2015) sui sillabi rivolti ad apprendenti con diversi profili professionali di livello B2. In questo caso la scelta è stata quella di indicare il lessico tecnico specialistico diviso per aree semantiche e rilevato sulla base di indagini linguistiche sui testi che questi apprendenti dovranno gestire e su analisi di interazioni nei vari contesti lavorativi considerati.

15 Come è già stato segnalato, il sillabo a cura di Lo Duca attribuisce particolare attenzione a questo aspetto qualitativo del lessico.

16 Accanto alla comprensibile priorità attribuita agli aspetti relativi al significato delle parole, la difficoltà a prendere adeguatamente in considerazione altri aspetti qualitativi nello sviluppo della competenza lessicale, del resto, emerge anche dalle risposte fornite dagli stessi docenti che sono state presentate nel par. 2.1.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 1995, *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- Adolphs S., Schmitt N., 2004, *Vocabulary coverage according to spoken context*. In Bogaards P., Laufer B. (eds.), 2004, *Vocabulary in a Second Language*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 39-49.
- Ambroso S., 2004, *Strumenti per far (meglio) apprendere il lessico italiano come L2*. In Lepschy A.L., Tamponi A.R. (a cura di), *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, Perugia, Guerra: 63-79.
- Barki P., Gorelli S., Sergiacomo M.P., Machetti S., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A. M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M., 2009, *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come lingua straniera. Università per stranieri di Siena*, Perugia, Guerra.
- Benucci A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Cardona M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera*, Bari, Adriatica.
- Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Corda A., Marellò C., 2004, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Grosso G., 2013, *La formazione del docente di italiano a immigrati adulti*. In Benucci A. (a cura di), 2013, *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OL3: 35-56.
- Jezek E., 2005, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- La Grassa M., 2011, *Le parole complesse nella didattica dell'italiano L2: alcune proposte operative*. In Jafrancesco E. (a cura di), 2001, *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Milano/Firenze, Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per Stranieri: 95-115.
- La Grassa M., 2014, *Verso l'elaborazione di un sillabo lessicale nei manuali di italiano L2 per adulti immigrati*, «RILA», 1-2: 225-244.
- La Grassa M., in stampa, *Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2*, «SILTA», 2, 2016.
- La Grassa M., Troncarelli D., Villarini A., 2016, *Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2*. In Valentini A. (a cura di), 2016, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione. Atti del convegno-seminario Bergamo, 12-14 giugno 2014*. Firenze, Cesati: 163-178.
- Lo Cascio V. (a cura di), 2007, *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, Torino, UTET.
- Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- Meara P., 2009, *Connected Words. Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Mondria J.A., Wiersma B., 2004, *Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: what differences does it make?*, in P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 79-100.
- Nation, I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Read J., 2000, *Assessing Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Santipolo M., 2012, *Folk linguistics e didattica delle lingue: epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca*, «ELLE Educazione linguistica. Language education» 1 (2): 315-351. URL: <https://goo.gl/WpzEJ3> (ultimo accesso: 20.10.2016).
- Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Villarini A., 2011, *La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente*. In Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Milano/Firenze, Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per Stranieri: 53-80.
- Villarini A., 2013, *Lo sviluppo della competenza lessicale in italiano L2 nei manuali e nel parlato del docente*, «SILTA», 3: 599-619.

La cattedrale, Palermo

