

Iwona Kaźmierczak

Alicja Paleta

Università Jagellonica
di Cracovia

LO SVILUPPO DELLA COMPE-
TENZA LESSICALE NELL'INSE-
GNAMENTO DELL'ITALIANO
A STRANIERI A LIVELLI
AVANZATI (B2–C2)

Lo scopo del presente articolo è analizzare le modalità di sviluppo della competenza lessicale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri a livelli avanzati (B2–C2)¹. Ci si riferisce soprattutto all'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in gruppi monolingue dove l'insegnante possiede la conoscenza della L1 degli apprendenti il che gli permette un confronto continuo tra la L1 e la LS allo scopo di individuare le maggiori difficoltà nell'uso corretto del lessico della LS.

Come per ogni argomento che tratta problemi di glottodidattica, anche per l'apprendimento del lessico a livelli B2–C2 dovrebbe essere esaminato in primo luogo il concetto della motivazione. Da una parte chi raggiunge livelli avanzati è di solito motivato perché ha ormai degli scopi ben individuati ed i suoi bisogni indicano chiaramente quale lessico va analizzato durante la lezione, dall'altra, però, il numero di parole apprese prima è sufficiente per esprimere concetti assai complessi, senza ricorrere al termine appropriato consultato sul dizionario, benché spesso in modo indiretto e di conseguenza anche poco preciso, piuttosto approssimativo. Le conoscenze lessicali

¹ Il Quadro comune europeo descrive i livelli B2–C2 nel seguente modo: “(B2) è in grado 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; (C1) è in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione; (C2) è in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse”. Cfr. AA.VV., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2002: 32.

e grammaticali sembrano anche sufficienti per intuire il significato delle nuove unità lessicali che vengono usate in contesti linguistici di sostegno. Il termine “intuire” è stato adoperato apposta per sottolineare ancora una volta l'imprecisione con cui l'apprendente s'avvicina al concetto, il che, in alcuni casi, lo porta all'impiego spropositato della parola in contesti diversi o in testi di registro che apparentemente sembrano simili. Tutto ciò costringe l'insegnante a preparare attività glottodidattiche che introducano elementi lessicali e soprattutto rafforzino la conoscenza del loro uso in modo molto accurato, diligente, metodico, utilizzando differenti tecniche glottodidattiche che permettano di riprendere le stesse unità lessicali in contesti diversi e rendano interessante il lavoro di ripetizione ed automatizzazione².

Esaminando l'apprendimento del lessico a tutti i suoi livelli, la prima domanda che ci si pone è quali e forse anche quanti elementi dell'input saranno oggetto dell'analisi e delle esercitazioni in quanto alla conoscenza ricettiva (la comprensione del testo scritto o ascoltato) e alla conoscenza produttiva (la produzione di un testo scritto o ascoltato). Questa classifica è importante già nella fase della presentazione dell'unità lessicale/parola quando l'elemento previsto per la conoscenza ricettiva viene descritto con meno caratteristiche di quello della conoscenza attiva. Quest'ultimo deve essere definito con riferimenti alla sua forma. Si analizzano dunque la pronuncia e l'ortografia che si ritengono elementi semplici per un apprendente polacco. Solo in pochi casi gli si propone una breve riflessione linguistica e ciò con prestiti non assimilati³, oppure con parole con due varianti ortografiche⁴. Inoltre potrebbe creare problemi l'uso della maiuscola⁵ e sporadicamente suscita dubbi l'accento lì dove la parola è particolarmente lunga⁶. Sul piano morfologico, ai livelli avanzati si tratta di poche eccezioni/allontanamenti da norme e irregolarità dei verbi italiani⁷ oppure quelle dei nomi composti⁸. Inoltre la definizione dell'elemento previsto per la conoscenza attiva dovrebbe riguardare la funzione (dove si analizzano la frequenza d'uso e il registro⁹), la posizione nella frase (soprattutto le funzioni sintattiche che una data parola può svolgere e, ancor di più per un apprendente polacco, le preposizioni che regge/la reggono¹⁰) e alla fine il significato. Per la conoscenza passiva, invece, il più delle volte ci si concentra su un significato

² “Serra Borneto (1998, p. 227) inizia il suo studio sul cosiddetto «approccio lessicale» citando una frase attribuita a Krashen, uno dei più grandi promotori della rivincita del lessico a scapito della morfosintassi: «Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta appresso un dizionario», Balboni 2012: 205. “Approccio lessicale” è il concetto proposto da Michel Lewis (1993). Nella letteratura di riferimento italiana che riguarda questo argomento si può consultare ad esempio: Porcelli 2004.

³ Come p.es. *silverplate* (pron. ingl.), *silhouette* (pron. fran.), *CIA* (pron. it.).

⁴ Come p.es. *kilometro/chilometro* vs *kilocaloria/chilocaloria*.

⁵ Come in caso di *Adone/adone*, *Cicerone/ciceron* o *Don Giovanni/dongiovanni* oppure delle parole di tipo *contratto*, *parte*, *interessato* che nei documenti ufficiali vanno scritte con la maiuscola.

⁶ Come p.es. *ultrasonògrafo*, *laparotomia*, *ultracentrifuga*, *cistifèllea*.

⁷ Come p.es. *dolere/duole pres./dolsi rem./doluto part. pass. con essere*, “*mi sono doluto dei miei errori*”.

⁸ Come p.es. *la sopratassa/le sopratasse* ma *il sottoscala/i sottoscala*, *la mezzatinta/le mezzetinte*, *la mezzanotte/le mezzenotti*, *il mezzogiorno/i mezzogiorni*.

⁹ Come p.es. *e/nonché*, *raramente/di rado*, *entrare/aderire*.

¹⁰ Come p.es. *impregnare “di” alcol* invece di “*con*” e senza articolo.

solo dell'unità lessicale, valido per un contesto concreto in cui essa viene adoperata, senza alludere alla sua polisemia. Per quanto riguarda la traduzione, si cerca un corrispondente esatto, indicando comunque le imprecisioni che non di rado derivano dalle differenze socioculturali tra le due realtà. Innumerevoli sono le carenze dell'apprendente LS nella competenza socio-culturale che si fanno notare dopo a livello di competenza linguistica¹¹. È chiaro comunque che il discente di livelli B2–C2, se guidato bene in precedenza, abbia già preso coscienza delle diversità che intercorrono tra le due culture, il che lo rende più sensibile e anche più attento quando deve interpretare un termine nuovo, ma manca pur sempre la conoscenza culturale che deve apprendere in un contesto superficiale (vale a dire in classe) in modo teorico. In questo caso, se la traduzione apparentemente conferma la supposizione dello studente, egli di solito non cerca testi o documenti che la verifichino.

Il vocabolario produttivo fa parte del vocabolario ricettivo ed è costituito da meno elementi rispetto a quello ricettivo.

Vocabolario potenziale è l'insieme di 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 (Corda, Marellò 2004: 222).

La pratica di lavoro con gli studenti ci suggerisce però che il vocabolario potenziale copre anche una parte, benché quasi microscopica, del vocabolario produttivo, poiché il discente, sempre in base alle stesse regole di cui sopra, è in grado di formulare delle parole mai sentite né usate prima e correre il rischio di usarle in una conversazione. In questo caso è l'interlocutore che deve confermare la riuscita dell'azione del parlante straniero. In alcuni casi, il più delle volte, può nascere comunque un termine nuovo, mai esistito nella lingua italiana, che comunque viene decifrato dall'interlocutore secondo le intenzioni del parlante non nativo. A questi livelli una completa incomprendimento dell'unità lessicale proposta dal parlante straniero risulta poco frequente.

Ai livelli di cui si tratta, le semplici associazioni tra le parole in due lingue L1 e LS non sono più sufficienti e bisogna concentrarsi più che altro sui diversi concetti che rappresentano, visto che richiamano realtà culturalmente diverse. Tale concetto deve comunque essere continuamente attualizzato seguendo i cambiamenti che tali realtà subiscono con il passar degli anni¹². Oltre a ciò si trovano alcune parole che esprimono

¹¹ Per esempio nell'ambito universitario: *Quanti esami ti restano?* in Polonia il verbo "restare" è usato solo per una sessione o un anno ed esclude il concetto della laurea oppure il problema con la comprensione dei titoli universitari: *dottore, dottore di ricerca, professore associato, professore di ruolo, fuori ruolo, ordinario, a contratto*, ecc.

¹² Per esempio il concetto dell'aperitivo in Italia prima concepito solo come una bevanda alcolica o analcolica bevuta prima di un pasto per stuzzicare l'appetito, oggi invece indica un incontro di sera in un bar per bere un aperitivo accompagnato da stuzzichini salati e passare il tempo con gli amici; in Polonia, invece la parola *aperitif* indica solo la prima accezione oppure quello della *velina* che è una giovane valletta televisiva che si esibisce in abiti succinti nel corso di una trasmissione. Si noti comunque che questa definizione sarà interpretata da un polacco in modo abbastanza negativo e, se si chiede di commentarla, si sentiranno opinioni negative pure su chi fa questo mestiere. Anche in Italia

concetti lessicalizzati in italiano che non hanno i loro corrispondenti in polacco e viceversa¹³. Importante è anche accennare alla difficoltà di decifrare il significato preciso dei termini antonomastici, soprattutto quelli che nascono dai nomi propri dei personaggi letterari¹⁴.

Le unità di base da apprendere sono le cosiddette *unità lessicali* cioè

L'unione di una forma lessicale con un singolo significato; un'unità lessicale deve essere formata come minimo da una parola (un prefisso *in-* o un suffisso come *-bile* non sono unità lessicali) e deve costituire un significato a sé. Un'espressione idiomatica come *luna di miele* costituisce quindi un'unità lessicale. Una parola polisemica dà luogo a tante unità lessicali quanti sono i significati distinti (Corda, Marelli 2004: 222).

Di conseguenza in alcuni contesti l'apprendente prima conosce un significato secondario di una data parola, dopo, quando analizza un altro contesto, apprende il significato principale della parola. Vale la pena di ricordare comunque che la frequenza d'uso di una data parola è strettamente legata al numero dei suoi significati: più significati ha, più è frequente.

Tale approccio all'apprendimento del lessico implica la traduzione dell'unità multilessicale intera, senza ricorrere alla traduzione dei singoli elementi. Ciò, ai livelli avanzati, sembra poco convincente per alcune ragioni:

- l'apprendente in alcuni casi, conoscendo il significato delle singole parti dell'espressione, riesce a indicare con precisione il significato dell'intera espressione perché corrisponde perfettamente alla forma e al significato nella sua lingua madre¹⁵;

- l'apprendente ricorda meglio l'espressione grazie alle associazioni che nascono nella sua mente tra il significato del singolo elemento e quello dell'unità multilessicale, associazioni rafforzate per esempio dall'assurdità o dalla comicità dei due concetti; queste associazioni possono pure nascere tra gli elementi tradotti nella sua lingua madre¹⁶;

cambia l'atteggiamento verso questo modo di rendere più attraenti le trasmissioni, ma, come lo dimostra anche il concorso per diventare veline di quest'anno, le candidate sono quasi tutte studentesse universitarie o laureate, il che smentisce almeno un po' l'immagine di una ragazza stupidella che nella vita sa solo "fare la bella". Vale la pena di notare un altro cambiamento sociale che modifica il lessico: il maschile dei termini che originariamente, per ragioni ovvie, funzionavano solo al femminile: il velino, il casalingo, il baby-sitter, che, tranne il primo, non hanno più una connotazione scherzosa. Sul dizionario si trova solo un riferimento all'uso originario di una sola forma, al femminile: baby-sitter s.f. e m. inv.

¹³ Per esempio la questione del significato dell'unità lessicale *codice fiscale* che in polacco non ha un corrispondente esatto. Si può spiegarlo con l'espressione polacca *NIP* ma bisogna ricordare che i due concetti vengono a volte usati in contesti diversi nelle rispettive realtà. Cfr. Porcelli 2004: 32.

¹⁴ Visto che lo studente polacco non conosce bene la letteratura italiana termini tipo *perpetua* (vuol dire domestica di un sacerdote, ma anche donna di servizio anziana e ciarliera – che chiacchiera volentieri) non gli si associano al personaggio letterario e vanno appresi tramite definizioni del dizionario.

¹⁵ Come p.es. "giocare a carte scoperte/grac w otwarte karty". Oppure "Ti lascio le cinque dita" che deve indicare "ti do uno schiaffo", espressione usata dalla mamma che ammonisce suo figlio, è chiara solo se si hanno a disposizione i dati socioculturali sufficienti, vuol dire che si è coscienti del fatto che "dare uno schiaffo" corrisponde al polacco "dać klapsa".

¹⁶ Come p.es. *arrampicarsi sugli specchi, saltare di palo in frasca*.

■ l'apprendente può evitare la comprensione sbagliata del singolo elemento in testi in cui viene usato con un significato diverso da quello introdotto prima (costituisce dunque un'altra unità lessicale)¹⁷. Questo rischio comunque non ricorre con le cosiddette combinazioni fisse vale a dire espressioni costituite da più parole che non perdono il loro significato originario.

Vari esperimenti [...] hanno dimostrato che agli inizi dell'apprendimento si tendono ad associare tra loro le parole in base alla forma o al suono, mentre nelle fasi più avanzate le parole vengono associate in base al loro significato. Questo cambiamento nel modo di memorizzare le parole si riscontra anche nel modo in cui i parlanti nativi imparano la propria lingua (Corda, Marellò 2004: 17).

Dunque un metodo efficace che dovrebbe essere utilizzato con dei gruppi di livelli avanzati è formare campi semantici (campi lessicali), rappresentati per attivare l'emisfero destro tramite lo schema a ragno. In questi schemi si possono analizzare diversi fenomeni, i quali, per rafforzare le associazioni, dovrebbero essere accompagnati con segni – sempre gli stessi – che illustreranno una relazione concreta che lega le due parole, per esempio:

- sinonimia ↔ [*dimettere/far uscire*],
- antonimia →← [*a favore di/a scapito di*],
- iponimia ↓ [*attrezzatura elettrica/cercafase/trapano*],
- iperonimia ↑ [*pulce, calabrone, bombo/insetto*],
- merominia ■ [*cucina elettrica: elemento di cottura, griglia, forno, finestra di controllo, manopola, maniglia, ecc.*].

Ci sembra che creare tali associazioni rafforzate da un segno grafico possa aiutare lo studente a memorizzare i termini proposti.

Nei manuali analizzati da noi gli esercizi mirati all'analisi lessicale non prevedono tali attività, basandosi quasi esclusivamente sull'abbinamento tra sinonimi e/o contrari. Oltre a queste, tra le tecniche più frequenti per introdurre il lessico si può proporre anche materiale iconografico, definizione, ipotesi in base al contesto e traduzione.

La traduzione è stata da sempre presente nell'insegnamento delle lingue straniere. Il suo ruolo però è cambiato notevolmente nel corso degli ultimi decenni. Seguendo nuovi orientamenti metodologici, si è partiti dalla centralità nell'approccio grammaticale-traduttivo, per poi passare alla totale esclusione dall'apprendimento all'interno dei metodi basati sul comportamentismo e dei metodi audio-oralì, dove la L1 era considerata la fonte principale di interferenze linguistiche, per arrivare infine a una rivalutazione e ricupero nella prassi didattica delle LS¹⁸.

La nascita e lo sviluppo del cognitivismo e dei nuovi studi sull'apprendimento linguistico hanno rivelato che non è possibile eliminare completamente la lingua madre dall'apprendimento di una lingua straniera visto che l'azione del *transfer* di forme dalla L1 alla LS scaturisce spontaneamente e inconsapevolmente nella mente del discente.

¹⁷ Per esempio: mettere (il) **becco** in qcosa = wtykać **nos** w nieswoje sprawy//mettere **becco** fuori casa = nie wyściubić **nosa** z domu//restare a **becco** asciutto = zostać o suchym **pysku**//bagnarsi il **becco** = umoczyć **dziób**//tenere il **becco** chiuso = trzymać **gębę** na kłódkę.

¹⁸ Cfr. p.es.: Picchiassi 1999 e Porcelli 1994.

Di conseguenza la glottodidattica sembra oggi concentrarsi su tecniche che si basano su una consapevole accettazione e sfruttamento dei punti di contatto cioè delle interrelazioni tra la lingua madre (e allo stesso tempo tra la cultura di partenza) e la lingua straniera insieme alla rispettiva cultura. Gli studiosi dichiarano attualmente che la “traduzione pedagogica” offre molte possibilità di applicazione all’interno di un percorso di apprendimento a condizione che vi siano chiari gli scopi e i risultati che si vogliono ottenere¹⁹ perché “accostarsi ad una nova lingua, infatti, costringe a riflettere sulla propria e conduce in parallelo alla conoscenza del modello culturale del popolo straniero” (Begotti 2006: 24).

Spesso si sconsiglia l’applicazione della traduzione a livelli iniziali di apprendimento della lingua straniera proprio per non generare equivoci tra la L1 e la LS. Si ammette invece l’uso della traduzione come tecnica didattica a livelli più avanzati concentrandosi però non tanto sul raggiungimento dello scopo finale della traduzione, vuol dire sul testo tradotto, quanto sul processo stesso inteso come attività che precedono il *transfer*. Accettando l’uso della traduzione all’interno di un percorso didattico Paolo Balboni parla di un processo “mirante a far notare l’intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione” (Balboni 2002: 82)²⁰.

Per quanto riguarda le modalità secondo le quali la traduzione va applicata nell’insegnamento di una LS, si possono introdurre esercizi di traduzione sia verso L1 sia verso LS e si possono tradurre sia testi completi che singole unità lessicali ed è proprio quest’ultimo caso che ci interessa di più. Diversi saranno però gli obiettivi posti a queste attività. La traduzione verso L1 sarà mirata piuttosto a favorire la comprensione delle espressioni in italiano specialmente quando vi è il rischio che il discente possa stabilire false associazioni tra L1 e LS²¹ oppure quando la spiegazione di una parola o espressione può risultare troppo complicata o impegnativa²². Inoltre il punto importante che va riflesso tramite l’attività di traduzione è una profonda riflessione sulla propria madrelingua, il che permette pure di usarla più coscientemente nei contesti situazionali a cui prendono parte solo i connazionali.

¹⁹ “In ambito didattico questa attività, complessissima, serve ad esercitare la capacità di comprendere l’essenza pragmatica e culturale di un testo ed è gradita agli allievi avanzati in quanto rappresenta una sfida” (Balboni 1999: 104–105); “La traduzione in lingua madre può portare a errori di interferenza, ostacola lo sviluppo della comprensione e riduce il tempo dell’espressione in LS, per cui dovrebbe essere evitata dove possibile. Esistono, però, parole (come *grab*, *płatka*) nel caso dei quali proporre la traduzione polacca costituisce la migliore possibilità che permette di risparmiare il tempo” (Gajewska 2011: 63).

²⁰ Per esempio le parole *residenza* e *domicilio* vengono ingiustamente presentate come parole sinonimiche a livelli elementari e vanno riprese a livelli più avanzati per precisare il significato del concetto secondo la regola dell’apprendimento a spirale.

²¹ L’esempio di una falsa associazione potrebbero essere due espressioni: *la grazia dell’elefante* e *avere la memoria da elefante*. La prima, *la grazia dell’elefante/muoversi come un elefante: essere molto goffo*, è chiara e per i polacchi il concetto è ancora rafforzato da una poesia conosciuta da tutti e intitolata “Elefante in un negozio di porcellana”. Ce n’è un’altra, altrettanto famosa, la conoscono tutti a memoria, su un elefante che non si ricorda mai niente. L’associazione frequente di uno studente polacco è allora che *avere la memoria da elefante* significa *non ricordarsi mai di niente*, il contrario dunque del significato reale, basato sui dati veritieri, un’ottima memoria.

²² Come nel caso di parole *procuratore/procuratore generale della repubblica/pubblico ministero*.

La traduzione verso LS, invece, punterà piuttosto sulle abilità produttive e potrà servire non solo come una tecnica per la verifica ma anche come un confronto interlinguistico o riflessione contrastiva che si riveleranno molto fruttuosi a livelli avanzati perché

la traduzione [...] può rappresentare un utile momento di verifica non tanto della conoscenza linguistica in generale, né di una particolare abilità traduttiva, quanto piuttosto di quella che potremmo definire 'consapevolezza contrastiva', cioè la capacità di mantenere separate le due lingue²³.

Negli ultimi anni l'offerta didattica relativa all'apprendimento della lingua italiana a stranieri si è decisamente arricchita. Per quanto riguarda i corsi d'italiano come LS attualmente si tratta esclusivamente delle edizioni italiane dedicate al pubblico internazionale e non indirizzate solo agli apprendenti polacchi. Tra esse sono disponibili soprattutto le proposte di livelli elementari e intermedi (A1–B1). Se si pensa, invece, ai corsi di livelli avanzati (B2–C2) le possibilità di scelta di un manuale adatto si restringono dato che tra i corsi che si possono trovare oggi nelle librerie in Polonia 18 propongono percorsi didattici di livello B2, 11 sono le proposte per il livello C1 e solo 3 sono i volumi destinati a chi vuole raggiungere l'ultimo livello secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, cioè C2.

Per un'analisi approfondita sono stati scelti 5 corsi²⁴ e come criterio di scelta è stata presa in considerazione la presenza del percorso di livello B2 e C1 ed eventualmente C2 (per poter osservare meglio le modalità di sviluppo della competenza lessicale) e l'anno della pubblicazione (dopo il 2005).

Nei manuali sottoposti all'analisi si sono riscontrate intere unità di apprendimento in cui le attività lessicali erano del tutto assenti, ma di solito il numero di esercizi lessicali ammonta più o meno al 10–15% del totale degli esercizi proposti in una data unità. Le attività tipiche riguardano soprattutto il lavoro su sinonimi, contrari e definizioni. Raramente si propongono esercizi che si concentrano sulle differenze lessicali tra la lingua comune e i linguaggi settoriali oppure sull'uso di diverse unità lessicali apparentemente sinonimiche che comunque non possono essere usate indifferentemente in tutti i contesti. Un'eccezione è costituita dal volume *Affresco Italiano B2* dove il numero di esercizi lessicali ammonta al 25% perché ognuna delle 9 unità, oltre agli esercizi lessicali mirati a favorire la comprensione del testo, contiene una sezione dedicata solo allo sviluppo della competenza lessicale. Svolgendo le attività della sezione, gli apprendenti lavorano non solo su sinonimi, contrari e definizioni, ma anche su iponimi, iperonimi, geosinonimi, campi semantici, parole derivate ed alterate, espressioni idiomatiche, proverbi, ecc. Gli esercizi costituiscono una proposta originale anche perché si basano sul materiale lessicale che non riguarda esclusivamente i testi trattati nelle singole unità e quindi non accompagnano la sezione della comprensione del testo.

Le attività lessicali basate sulla traduzione didattica appaiono sporadicamente nei manuali analizzati dato che, come si è detto, si tratta delle edizioni italiane destinate al mercato internazionale e la proposta di eventuali esercizi traduttivi dovrebbe provenire

²³ M.V. Calvi, *La traduzione nell'insegnamento linguistico*, <http://dx.medra.org/10.1400/32053> (l'ultimo accesso del 19.12.2012), p. 338.

²⁴ Vedi la bibliografia generale.

dall'insegnante stesso se quest'ultimo conosce la lingua madre degli apprendenti e se il gruppo è monolingue.

Un altro punto discutibile è la mancanza di test di autovalutazione che dovrebbero costituire un elemento obbligatorio di ogni unità didattica specialmente a livelli avanzati dove la coscienza linguistica dell'apprendente permette di analizzare il grado di apprendimento, individuare le lacune informative, precisare i motivi dell'insorgenza di tali lacune e rimediare a queste imperfezioni. L'unico materiale extra disponibile nei manuali analizzati in questa sede sono gli esercizi complementari che si trovano alla fine del libro (l'ultima eccezione è costituita dal volume *Un giorno in Italia* dove i test di verifica si trovano nella guida dell'insegnante). Tutti sono suddivisi nelle rispettive unità e, secondo le informazioni contenute nelle prefazioni, sono mirati o all'integrazione dell'unità di base oppure alla valutazione o all'autovalutazione. Vista la loro accessibilità da parte dei discenti e la mancanza di chiavi questi esercizi non andrebbero usati né come un test di valutazione né come una proposta di autovalutazione. Una delle possibili applicazioni dunque sarebbe quella di utilizzarli come esercizi di ripasso però non alla fine dell'unità stessa ma dopo alcune unità. In tal caso sarebbe l'insegnante a stabilire le scadenze. Resta pur sempre valido che, non introducendo elementi nuovi, queste attività non potrebbero essere trattate come una proposta dell'apprendimento a spirale. Inoltre nell'ambito di questi esercizi, alcuni dei quali si basano sui testi analizzati prima e altri su testi nuovi ma tematicamente affini, le attività riguardanti il lessico costituiscono dal 15 al 20% degli esercizi in totale. Per esempio su 5 o 6 esercizi ve n'è uno o due che riguardano lo sviluppo della competenza lessicale. Di solito si propongono attività di tipo *cloze* con le parole elencate sopra il testo oppure abbinamento di sinonimi. Queste sezioni si concentrano soprattutto sulla morfosintassi per poter "verificare il livello di accuratezza morfosintattica, di cui spesso gli studenti non sono consapevoli. Il test è inteso per il lavoro a casa, seguito da una correzione collettiva in classe", come dicono gli autori di *Italiano, pronti via!* nella guida dell'insegnante.

Come si è già detto, mancano gli esercizi di autovalutazione nonché quelli di valutazione inclusi per esempio nelle guide dell'insegnante e non disponibili all'apprendente il che conferma la tesi espressa sopra e cioè che lo sviluppo della competenza lessicale avviene soprattutto nell'ambito della comprensione del testo e che la questione di ripasso, arricchimento, valutazione e autovalutazione non viene trattata con un'attenzione degna del problema.

Da quanto detto sopra risulta che sarà l'insegnante a preparare adeguate attività per lo sviluppo della competenza lessicale. È chiaro che molti insegnanti preparano tali esercizi, ma dalle nostre esperienze emerge che la tecnica prevalente è l'esercizio *cloze*, vista la facilità con la quale si procurano materiali e si procede alla verifica. A livelli avanzati, però, dove durante un'unità di apprendimento si introducono numerose unità lessicali, tra cui quelle di bassa frequenza e/o più alto grado di specializzazione, vi è un forte bisogno di ripetizione. Visto il poco tempo a disposizione per intensificare il lavoro sul lessico e aumentare la quantità di esercizi, sarebbe auspicabile proporre anche la ripetizione di singole unità lessicali senza ricorrere al contesto più complesso, il che però dovrebbe diventare un momento costante di ogni lezione.

Come menzionato in precedenza, le tecniche più frequenti si basano sul testo e le attività riguardanti il lessico sono atte a favorire la comprensione del testo. Si può dire allora che partendo dal testo, si arriva alla parola. Si può anche invertire questa direzione e partire dalla parola per giungere al testo. In tal caso non solo si propongono le attività per la fissazione del lessico ma anche si punta allo sviluppo della conoscenza produttiva del lessico. Inoltre nel corso di questi esercizi inconsapevolmente i discenti arricchiscono la conoscenza del lessico studiando nuove unità. In tal modo viene rafforzato il coinvolgimento delle macroabilità produttive (scrivere e soprattutto parlare) rispetto alle macroabilità ricettive (ascoltare e soprattutto leggere).

A mo' d'esempio si possono proporre delle attività glottodidattiche che sembrano abbastanza veloci da eseguire il che permetterà di utilizzarle durante ogni incontro:

- trovare una catena di definizioni dove gli studenti imparano a lavorare con il dizionario. Dopo aver scelto una definizione, gli apprendenti sottolineano una parola che gli sembra cruciale per la definizione e ne cercano la definizione. Si continua in questo modo fino ad arrivare a cinque, sei definizioni. È un lavoro che dovrebbe essere proposto come lavoro in gruppi, allora per concludere la lezione ogni gruppo presenta il proprio percorso. Si notano le differenze e si traducono le parole individuate da tutti i gruppi come parole cruciali per la comprensione²⁵,
- costruire una definizione senza usare le tre parole che si associano subito al termine analizzato. Gli studenti di un gruppo scrivono su un foglietto tre parole che sono le prime tre associazioni con il termine da spiegare. Dopo devono preparare la definizione del termine senza usare le tre parole indicate. Altri gruppi sono pregati di indovinare la parola²⁶,
- trovare una parola che completi altre due o tre parole/espressioni di ambiti distanti. Si notano unità lessicali in cui lo stesso termine è usato con accezioni diverse²⁷,
- partendo dal termine in lingua madre si creano definizioni che corrispondono a diverse sue accezioni per alla fine arrivare ai rispettivi termini in italiano²⁸,
- il "vero/falso" in base a delle immagini che illustrano diverse accezioni di una data parola lavorare sulla polisemia delle unità lessicali²⁹,

²⁵ P.es. ESFOLIANTE – che causa ESFOLIAZIONE detto specialmente di cosmetico; ESFOLIAZIONE – distacco LAMELLARE degli strati superficiali di un organo o tessuto; LAMELLARE – che ha forma di LAMELLA o è costituito di lamelle; LAMELLA – sottile lamina di qualsiasi materiale, sottile tessuto cellulare animale o vegetale.

²⁶ P.es. INGORGIO – macchina, traffico, città = eccessiva affluenza di veicoli che bloccano la circolazione.

²⁷ P.es. tasche/stagioni/misure – MEZZE.

²⁸ PARTIA (PL) 1. a) un pezzo di qualcosa, b) una porzione di un tutto, c) una certa quantità, d) un elemento di un insieme = PARTE 2. a) un incontro in alcune competizioni sportive, per esempio di scacchi, b) ciascuna delle parti di un incontro sportivo, per esempio della pallavolo, set = PARTITA 3. a) associazione volontaria e strutturata di cittadini che condividono un'ideologia o un programma politico, b) gruppo, schieramento di fautori di un'ideologia = PARTITO 4. a) persona rispetto alla quale si valuta, spec. dal punto di vista economico o sociale, l'opportunità di un matrimonio, b) un candidato perfetto per il matrimonio = PARTITO.

²⁹ P.es. si lavora sulla parola *ciccio* che significa sia una persona grassa, sia un epiteto affettuoso rivolto a una persona e in base alle immagini gli apprendenti sono chiesti a indovinare/definire il significato.

- dare un senso letterale alle espressioni metaforiche o figurate o al contrario³⁰,
- indicare il senso proprio e quello figurato per ogni parola data³¹,
- trovare il significato della parola basandosi su un'altra che ti aiuta a capire quella prima – si lavora soprattutto sulla formazione delle parole e sulle supposizioni di significato che ne nascono³²,
- raggruppare/completare i termini secondo il criterio del registro³³,
- mettere in evidenza le parole secondo il loro grado d'intensità³⁴,
- tradurre con un nome che al plurale può anche avere una traduzione diversa. Scrivere tutto su un foglietto³⁵,
- fare un serpente bilingue; si lavora sempre sulla polisemia delle parole sia in polacco che in italiano e rende lo studente sensibile anche all'interpretazione dei termini nella sua lingua madre. È un lavoro che può essere proposto subito a tutto il gruppo perché ogni studente aggiunge una parola sola³⁶.

Da quanto risulta dai manuali analizzati, anche se nei materiali teorici di glottodidattica lo sviluppo della competenza lessicale è considerato cruciale per la comunicazione perché il più delle volte l'uso sbagliato o impreciso dell'unità lessicale blocca la comunicazione, i testi per gli apprendenti soprattutto di livelli avanzati sembrano limitare il lavoro alla presentazione del materiale lessicale senza riprendere dopo le singole unità lessicali essenziali per una data unità didattica. Il mancato ripasso del lessico fa sì che la maggior parte delle unità lessicali introdotte compongono la conoscenza ricettiva dei discenti i quali non sono in grado di adoperarle nei testi che producono. Per lo più, se queste unità lessicali non vengono riprese, il discente dopo un certo periodo perde la capacità di ricostruire il loro significato. In poche parole non possiede né conoscenza attiva né quella passiva. Da quanto detto sopra nasce il bisogno di integrare il corso con attività glottodidattiche mirate al ripasso e/o alla verifica del lessico. Vale la pena anche ricordare che fra le tecniche che si possono adoperare a questi livelli, dove la coscienza linguistica dell'apprendente è sufficiente per farlo, la traduzione svolge un

³⁰ P.es. *essere pane e cacio* – “essere legati da intima amicizia” oppure “parlare apertamente, senza mezzi termini” – *dire pane al pane e vino al vino*.

³¹ P.es. INFERNO – 1. in molte religioni, luogo di eterno dolore cui le anime dei peccatori non pentiti sono condannate; 2. tutto ciò che procura dolori, che rende impossibile o insopportabile la vita. PARADISO – in molte religioni, luogo o stato di felicità che compete a chi, dopo la morte, è chiamato da Dio o dagli dei a gioie eterne; 2. luogo delizioso.

³² P.es. ASPIRALIQUIDI – qualcosa che aspira il liquido come aspirapolvere aspira la polvere (anche aspirafoglie); COPRISPALLE – un indumento che ti copre le spalle come per esempio copripiatti serve per coprire i piatti per proteggere le vivande dalle mosche.

³³ P.es. alimentarsi, nutrirsi, cibarsi vs pappare, divorare, inghiottire, abbuffarsi.

³⁴ P.es. corpulento, ciccione, robusto, pingue, obeso, grasso.

³⁵ È un esercizio che rende attento lo studente ai cambiamenti di significato e di uso dell'unità lessicale legati alle trasformazioni morfologiche. *uwazny* → attento → Attenti! → *Baczność!* (Attenti a destra! = *Na prawo patrz!*; sull'attenti = *na baczność*) // *proporcja* → proporzione → proporzioni → *wymiary, rozmiar*).

³⁶ P.es. *serratura* → *zamek* → castello → *rusztowanie* → *impalcatura* → *ambona* → *pulpito*; *serratura* → *zamek* → castello → *rusztowanie* → *impalcatura* → *drabinki* → *scalette* → *cieniowane włosy*.

ruolo importante e può essere adottata più frequentemente lavorando sul significato delle singole unità lessicali. Le attività lessicali presentate da noi in questa sede non esauriscono una gamma quasi infinita di possibili proposte che un insegnante può offrire ai propri discenti i quali una volta abituati a lavorare in questo modo diventeranno più autonomi e potranno approfondire le loro conoscenze lessicali in modo più cosciente, competente e abile.

BIBLIOGRAFIA

MANUALI ANALIZZATI

- CHIAPPINI Loredana, DE FILIPPO Nuccia, 2005, *Un giorno in Italia 2*, Roma: Bonacci editore (B2–C2).
- DE BIASIO Marco, GAROFALO Pierre, 2008, *Mosaico Italia*, Roma: Edilingua (B2–C2).
- DE GIULI Alessandro, GUASTALLA Carlo, NADDEO Ciro Massimo, 2008, *Magari*, Firenze: Edizioni Alma (B1–C1).
- MEZZADRI Marco, BALBONI Paolo E., 2008, *Italiano: pronti, via! Corso multimediale d'italiano per stranieri 2*, Perugia, Guerra Edizioni (B2–C1).
- TRIFONE Maurizio, FILIPPONE Antonella, SGAGLIONE Andreina, 2008, *Affresco italiano. Corso di italiano per stranieri*, Firenze: Le Monnier (B2–C2).

STUDI

- AA.VV., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford: La Nuova Italia.
- BALBONI Paolo E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.
- BALBONI Paolo E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia: Edizioni Guerra Soleil.
- BALBONI Paolo E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Libreria.
- BEGOTTI Paola, 2006, *Insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni.
- CALVI Maria Vittoria, s.d, *La traduzione nell'insegnamento linguistico*, disponibile sulla pagina web: <http://dx.medra.org/10.1400/32053> (l'ultimo accesso del 19.12.2012).
- CORDA Alessandra, MARELLO Carla, 2004, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia: Guerra Edizioni.
- GAJEWSKA Elzbieta, 2011, *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów : Instytut Humanistyczny PWSZ.
- LEWIS Michel, 1993, *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove: LTP.
- PICCHIASSI Mauro, 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- PORCELLI Gianfranco, 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia: Editrice La Scuola.
- PORCELLI Gianfranco, 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino: UTET-Libreria.

Summary

Techniques for developing lexical competences in teaching Italian for foreigners on advanced levels (B2–C2)

Translation as a technique in foreign language teaching and learning has always had its followers and adversaries. Nowadays translation of a brief text is usually suggested at the end of a unit so as to consolidate the input offered during the previous lessons, but it can be also used as a technique to recall and put into practice single words in an easy and fast way. The teaching techniques presented in this article are based on associations between Italian words and also between the Italian language and

the students' mother tongue. The examples that we analyze enable us to consider translation as an effective way not only of fixing vocabulary items but also of drawing students' attention to cultural differences between the two countries.

Keywords: teaching Italian, competences, lexis, translation.

Streszczenie

Rozwijanie kompetencji leksykalnej w nauczaniu języka włoskiego dla obcokrajowców na poziomach zaawansowanych (B2–C2)

Technika tłumaczenia miała swoich zwolenników, ale także przeciwników wśród przedstawicieli różnych metod nauczania języka obcego. Obecnie tłumaczenie krótkiego tekstu proponowane jest zazwyczaj pod koniec jednostki lekcyjnej w celu utrwalenia opracowanego materiału, warto jednak wykorzystać je jako metodę do przypomnienia i szybkiego wyćwiczenia pojedynczych słówek. Proponowane techniki glottodydaktyczne opierają się na skojarzeniach nie tylko pomiędzy wyrazami włoskimi, ale także językiem włoskim i językiem ojczystym studentów. Przeanalizowane przykłady pozwalają stwierdzić, że na poziomach B2–C2 jest to skuteczna metoda, nie tylko utrwalająca słownictwo, ale także uwrażliwiająca ucznia na różnice kulturowe pomiędzy obydwooma krajami.

Słowa kluczowe: nauczanie języka włoskiego, kompetencje, leksyka, tłumaczenie.