

*Jelena Drljević**
Università di Belgrado

ALCUNI PERCORSI D'EVOLUZIONE NELL'INSEGNAMENTO DEL LESSICO LS

Abstract: L'insegnamento del lessico di una lingua straniera (LS) è uno dei segmenti più significativi della glottodidattica delle lingue straniere. Tuttavia, esso crea, al contempo, molteplici problematiche che l'insegnante di una LS affronta ogni giorno in classe: che metodo d'insegnamento usare, quante parole insegnare, come selezionare le unità lessicali per un corso di lingua, quali metodi glottodidattici applicare per presentare nel modo più efficace le parole nuove ecc. Tali problematiche sono causate soprattutto dalla complessità del sistema lessicale, ovvero dalla frequente ed evidenziata impossibilità di descrivere ed elencare con precisione tutte le unità lessicali di una lingua. L'interesse sempre più crescente per l'insegnamento del lessico di una LS ci ha spinto a illustrare, nel presente lavoro, il percorso cronologico ed evolutivo di questo campo linguistico. Saranno presentate alcune ricerche linguistiche e glottodidattiche che hanno avuto notevole impatto su alcuni segmenti dell'insegnamento del lessico di una LS: lo sviluppo del sillabo, l'approccio lessicale di Michael Lewis, il metodo Full Immersion, l'apprendimento intenzionale e incidentale.

Parole chiave: *lessico, lingua straniera, glottodidattica, approccio, metodo, apprendimento*

1. INTRODUZIONE

L'apprendimento e l'acquisizione del lessico – parte integrante della competenza linguistica – occupano un posto indubbiamente rilevante nell'ambito delle ricerche scientifiche sulla lingua¹. La conoscenza del lessico è una delle componenti più importanti, indispensabili per gestire con successo una conversazione, dal momento che proprio gli errori lessicali possono modificare l'andamento della conversazione portandola nella direzione

* drljevic@gmail.com

¹ Vedi Drljević 2011. In questo lavoro sono state presentate le bibliografie annotate che hanno in comune lo stesso argomento: apprendimento, acquisizione e insegnamento del lessico LS. L'autrice aveva scelto 17 lavori (tra i quali libri, articoli e manuali) e li aveva riassunti offrendo una valutazione critica delle fonti.

sbagliata. Esistono anche delle ricerche (Gass e Selinker 2008: 449) nelle quali si dimostra che i parlanti madrelingua sono più “disturbati” dagli errori lessicali fatti dai parlanti non madrelingua di quanto non lo siano dai loro errori grammaticali.

Per poter studiare in modo appropriato il complesso e aperto sistema lessicale di una lingua, è necessario affrontarlo adottando un approccio organizzato e sistematico.

L’organizzazione dell’insegnamento del lessico di una LS deve includere la riflessione su numerosi segmenti didattici, tra i quali, in questa sede, citiamo i seguenti: il numero di parole da presentare agli apprendenti, la selezione delle unità lessicali, i metodi glottodidattici per la presentazione di parole nuove. Abbiamo scelto questi tre aspetti perché nella parte centrale del contributo saranno riportati i risultati di alcune ricerche in materia.

Decidere il numero di parole costituisce il momento cruciale nella fase preparatoria di un corso di LS ed è legato ad una serie di quesiti: quante parole esistono in una lingua, quali unità saranno contate come singole parole², quante parole conosce effettivamente il parlante madrelingua, ecc. (Corda e Marelo 2004; Diadori et al. 2009; Nation e Waring 2009; Šekularac 2001). Nel determinare il numero di parole che ci si aspetta che un parlante non madrelingua impari ad un certo livello linguistico, intervengono i seguenti fattori: il materiale didattico che si usa in classe, gli obiettivi del corso, le interferenze tra L1 e LS, i bisogni degli apprendenti, la funzionalità delle parole, ecc. (Corda e Marelo 2004; Nation 2001; Nation e Waring 2009). I risultati di alcune ricerche sul campo ci rivelano che la soglia minima della conoscenza del lessico alla fine del livello A1 si aggira attorno a 500 unità, mentre per il livello B1 ci si aspetta che l’apprendente conosca e usi attivamente 2000 unità lessicali (Begotti 2006; Corda e Marelo 2004).

Nella selezione del lessico un numero rilevante di autori (Corda e Marelo 2004; De Mauro 1989; Nation e Waring 2009; Vučo 1998) usa criteri ben definiti: la frequenza, ovvero il numero di apparizione di un elemento all’interno del corpus esaminato (Vučo 1998); la dispersione, ovvero l’uso della parola nel tempo e in diversi contesti (Corda e Marelo 2004); la disponibilità, caratteristica lessicale con la quale vengono indicate le parole di bassa frequenza, ma che tutti conosciamo e a cui pensiamo spesso: frigorifero, dente, accendino, bambola, ecc. (De Mauro 1989: 150).

Nella presentazione delle parole nuove l’insegnante può adottare due approcci: contestualizzato e decontestualizzato. Generalmente si pensa che le

² Solo i lemmi, come entrate lessicali registrate da un vocabolario, o anche le loro forme flesse, nomi propri, arcaismi, forestierismi, forme irregolari e derivate, ecc. (Corda e Marelo 2004; Nation 2001; Nation e Waring 2009; Read 2000).

parole vadano presentate nel contesto³ “per mantenere il loro status di unità lessicali dotate di una determinata forma e di un significato ben definito” (Cardona 2009: 14). Tuttavia, per poter percepire e imparare i numerosi significati di una parola, bisogna ripeterla molte volte e incontrarla in contesti diversi. Ad un certo punto, però, dopo che l'apprendente avrà acquisito le proprietà formali e il significato di base, l'insegnante potrà decidere di proporre attività lessicali in cui le parole siano organizzate in campi semantici, ovvero appaiano fuori dal contesto (Corda e Marellò 2004).

Nei paragrafi che seguono illustreremo le ricerche linguistiche che hanno avuto maggiore impatto sugli elementi citati sopra.

2. LO SVILUPPO DEL SILLABO E IL SUO IMPATTO SULL'APPRENDIMENTO E ACQUISIZIONE DEL LESSICO

Fino alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, nella maggior parte dei sillabi la parte dedicata al lessico era praticamente trascurabile. In altre parole, i sillabi tradizionali dei corsi di lingua venivano strutturati in base alla progressione grammaticale, mentre il lessico e la selezione del piano semantico delle parole erano influenzati soprattutto da parte degli autori di letteratura classica. Questo tipo di sillabi rappresentava la base del metodo grammatico-traduttivo nello studio delle LS (specialmente dell'inglese) che, in molti casi, a prescindere dall'ottima capacità di traduzione degli apprendenti, li metteva davanti a grosse difficoltà nell'uso pratico della lingua, anche nel caso delle più semplici situazioni quotidiane (O'Dell 1997).

Il ruolo del lessico nella glottodidattica delle LS è cambiato notevolmente con i sillabi nozionali-funzionali. Questo tipo di sillabi ha messo in primo piano l'apprendimento contestuale di una lingua. È stato composto in base all'introduzione graduale e progressiva delle principali nozioni: tempo, luogo, colori e simili (Wilkins 1976) ed è stato arricchito dalla funzionalità dell'enunciato, ovvero dai contenuti selezionati in base alle esigenze linguistiche degli apprendenti (Diadori et al. 2009: 199). Sebbene il suo uso abbia portato ad un miglioramento della selezione del lessico, è rimasta, tra gli studiosi, l'opinione che il lessico venisse comunque acquisito in maniera spontanea, senza le necessarie programmazioni (O'Dell 1997).

O'Dell (1997) fa notare che l'uso espansivo di nuove tecnologie e, in particolar modo, dei corpora linguistici ha radicalmente cambiato l'approccio alla stesura dei sillabi, nonché gli ulteriori sviluppi nella glottodidattica delle LS. Le basi teoriche della linguistica dei corpora e dell'analisi del discorso hanno modificato lo status della lingua stessa, portando vari cambiamenti anche nella scienza della lingua. Con la creazione dei primi

³ Per contesto si intende un testo scritto o parlato (Corda e Marellò 2004; Cardona 2009).

corpora linguistici è diventato possibile scoprire il vero e proprio funzionamento della lingua: sono state identificate le collocazioni più frequenti, i contesti in cui esse vengono usate e sono state individuate le informazioni sulla frequenza d'uso delle parole. Le liste di frequenze hanno condizionato, in seguito, la selezione delle parole da inserire nei corsi di lingua. Questa svolta nei sillabi didattici porterà all'apertura della discussione sulla creazione dei sillabi lessicali.

La stesura del corpus COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) ha preceduto l'idea della creazione dei sillabi lessicali. Questo corpus contiene 20 milioni di parole appartenenti alla lingua inglese orale e scritta. Gli autori Sinclair e Renouf (1988), partecipando alla stesura del corpus, hanno stabilito le basi teoriche per l'ulteriore creazione del corpus lessicale. La nuova versione del sillabo rappresentava, in quel momento, una metodologia completamente innovativa nell'apprendimento di una lingua. Il lessico veniva selezionato seguendo il principio di frequenza delle parole, della loro autenticità (tutte le unità lessicali del sillabo sono state ricavate da testi autentici o provengono da produzioni orali di parlanti madrelingua) ed è di natura generica (non è legato a nessun contesto specifico). L'attenzione degli apprendenti viene focalizzata sull'aspetto pragmatico delle parole. Le parole sono collocate nell'ambiente più naturale possibile affinché gli apprendenti ne possano usufruire nella vita quotidiana. Per quanto riguarda l'introduzione delle strutture grammaticali, gli autori non forniscono spiegazioni dettagliate sulla relativa metodologia, né sulla selezione dei contenuti. Condividono, però, l'opinione che il sillabo lessicale debba essere comprensibile e l'insegnante, da parte sua, riuscendo a condurre un'analisi appropriata delle parole, nonché delle loro collocazioni, assicurerà in maniera proporzionale anche il necessario input grammaticale.

Verso la fine degli anni Ottanta Dave e Jane Willis (1990) hanno creato un corso di lingua inglese (Collins COBUILD English Course) la cui metodologia si basava per la prima volta⁴ sui compiti (ingl. *task-based*), sulla linguistica dei corpora e sui sillabi lessicali, mettendo da parte il dominante principio grammaticale. Questo corso costituiva, in quel momento, l'unico esempio di applicazione del sillabo lessicale a un corso di lingua. L'anno successivo Willis crea un altro sillabo, di natura lessicale, basato sui principi di Sinclair della lingua reale e dell'ambiente naturale in cui sono posizionate le parole. Si insiste sul potenziale uso del lessico e sull'esposizione dell'apprendente alle più frequenti unità lessicali e ai loro significati. Utilizzando il corpora COBUILD, questo sillabo lessicale si occupa dei

⁴ I passaggi dei sillabi strutturali e nozionali-funzionali suggeriscono l'uso di tre cicli metodologici in classe: presentazione – esercitazione – produzione (Willis 1990).

contenuti lessicali del corso di lingua in base alla frequenza delle unità lessicali. Così, per il primo livello di studio sono state messe in evidenza le 700 più frequenti parole di lingua inglese insieme al loro uso, al livello successivo sono state “riciclate” quelle 700 unità e se ne sono aggiunte altre 800, mentre al terzo livello la risorsa già esistente di 1500 parole si è arricchita di ulteriori 1000 unità. Tuttavia, è importante far notare che il sillabo lessicale di Willis non copre solo le più frequenti unità lessicali al di fuori di un dato contesto, bensì i loro significati, l'uso e anche il contesto grammaticale⁵. In tal modo le strutture dei sillabi precedenti vengono contestualizzate; si presenta il loro funzionamento nei limiti della lingua naturale, permettendo agli apprendenti di vivere un'esperienza linguistica di valore (ingl. *valuable exposure*). Una particolare novità, dal punto di vista metodologico, riguarda l'apprendente, ovvero il suo posizionamento al centro di tutte le attività di studio e di ricerca dell'esperienza linguistica e dei contenuti che gli si offrono con questo tipo di sillabi.

Sebbene il progetto linguistico di Willis abbia fatto un passo in avanti in merito alla glottodidattica delle LS, alla creazione dei sillabi e al miglioramento dello status del lessico nell'apprendimento di una lingua reale, naturale e, prima di tutto, funzionale, non ha avuto il successo atteso. Siamo dell'opinione che debbano essere approfondite le basi teoriche di questa idea e che vada verificata la sua efficienza in aula⁶. L'impatto di quest'idea sulla creazione dei sillabi lessicali e sulla loro introduzione nell'insegnamento delle LS si vede soprattutto nei lavori che sarebbero stati fatti solo alcuni anni più tardi. Uno di questi è indubbiamente *l'approccio lessicale* di Michael Lewis.

3. L'APPROCCIO LESSICALE DI MICHAEL LEWIS

Lewis (1999) prende spunto dalle ricerche che hanno influito sulla creazione dei sillabi lessicali e sottolinea che gli approfondimenti teorici della linguistica dei corpora nonché dell'analisi del discorso mettono in risalto l'importanza del lessico a tutti i livelli di apprendimento, compresi quelli iniziali. Quest'autore ritiene che l'acquisizione di una LS sia un fenomeno complesso e che non sia possibile presentarlo su una scala lineare. La mancanza di linearità della lingua stessa porta alla non linearità del suo apprendimento e ciò si manifesta contemporaneamente sui seguenti elemen-

⁵ Per esempio, vengono citati i verbi più frequenti e le strutture grammaticali che accompagnano certe unità lessicali.

⁶ Un'applicazione pratica del Sillabo generico di cui fa parte anche il sillabo lessicale la troviamo nel progetto realizzato dal Centro linguistico dell'Università di Padova (v. Lo Duca 2006).

ti: discorso, registro, significato e creazione del sillabo. Questo significa, secondo Lewis, che nessun sillabo riuscirà a delineare in maniera adatta il percorso di studio di una LS, essendo ognuno di essi organizzato in modo più o meno lineare. Questa visione della lingua e del suo apprendimento rappresenta la base dell'approccio lessicale e si rispecchia in particolar modo sul piano della semantica lessicale e, in generale, sulla comprensione⁷.

L'autore mostra grande interesse per la natura del lessico, per la sua complessità e, inoltre, per la sua didattica. All'inizio del suo lavoro Lewis (1999) esprime un'opinione critica nei confronti dei numerosi studiosi secondo i quali il numero di parole presentate in un corso di lingua deve soddisfare le spiegazioni ed esemplificazioni delle strutture grammaticali. Critica, inoltre, gli autori che sostenevano che il lessico dovesse essere ridotto, selezionato e acquisito in base ai principi dell'analisi contrastiva.

La competenza in una lingua straniera si raggiunge, secondo quest'autore, tramite l'insegnamento la cui base è rappresentata dal lessico. Il sillabo deve comprendere il lessico più utile possibile, e si sottolinea che l'apprendimento della grammatica deve andare di pari passo, visto che essa è integrata nel lessico stesso. In merito allo studio delle strutture grammaticali, Lewis consiglia la loro presentazione all'interno delle proposizioni convenzionali, che consentiranno, da una parte la riflessione sulla grammatica e, dall'altra, la possibilità di utilizzare la medesima proposizione per lo scopo comunicativo.

L'autore esamina la dicotomia tra l'insegnamento sistematico e pianificato del lessico, che giudica poco presente nella didattica della lingua inglese, e l'apprendimento occasionale e spontaneo, che è meglio evitare. Consigliava che l'apprendimento avvenga tramite le collocazioni perché esse costituiscono il più potente principio organizzativo della memoria e l'unico modo efficace di memorizzazione. Il lessico, dunque, non va studiato parola per parola, bensì per blocchi, i cosiddetti pezzi lessicali (ingl. *chunk*). A livello del lessico mentale esistono, secondo Lewis (1999), le unità lessicali, già pronte per l'uso – pezzi prefabbricati.

L'approccio lessicale porta numerose implicazioni nella didattica del lessico di una LS e comprende alcuni principi metodologici: l'esposizione ad un vasto materiale linguistico a partire dai livelli iniziali di studio, l'organizzazione di attività di ascolto dei parlanti/insegnanti madrelingua, l'insistenza sullo sviluppo dell'apprendimento ricettivo della grammatica con il quale viene richiamata l'attenzione degli apprendenti (ingl. *aware-*

⁷ Lewis (1999) nega qualsiasi forma di semplificazione: la comprensione dei significati e dei concetti non si deve ridurre alle semplici risposte SÌ e NO, ma essi, nell'ambito di questo approccio, si raggiungono tramite il processo di: interpretazione personale – negoziazione – risposta.

ness-raising) contemporaneamente alle spiegazioni fornite dall'insegnante, il ruolo centrale del lessico nel percorso didattico, la spiegazione delle tecniche e strategie per l'identificazione e apprendimento del lessico tramite i pezzi lessicali esistenti nel testo – il che rappresenta uno dei principi chiave dell'intero approccio.

L'approccio di Michael Lewis è di considerevole importanza perché incentiva a riflettere in modo diverso sulla lingua in cui il piano del contenuto lessicale andrebbe esaminato parallelamente agli aspetti formali e strutturali della lingua.

4. IL METODO FULL IMMERSION: CULTURE, CONTENT, SERVICE

Il metodo di Immersione Totale – Cultura, Contenuto, Pratica fa parte dell'approccio in cui l'apprendente viene esposto ad un input ricco e autentico che contribuisce allo sviluppo simultaneo di molteplici competenze: linguistiche, sociolinguistiche, interculturali.

Anche se il metodo per ora si focalizza sull'apprendimento di una lingua seconda e non di una lingua straniera⁸, riteniamo che sia utile farne menzione dato il suo forte orientamento didattico sulla componente pragmatica e funzionale di una lingua, elementi chiave sia dei sillabi lessicali che dell'approccio lessicale (v. paragrafi 2 e 3).

L'autrice Marianna Bolognesi (2010) esamina lo studio del lessico L2 dal punto di vista di questo metodo, prendendo in considerazione gli apprendenti anglo-americani di lingua italiana. Per quanto riguarda la dimensione culturale, l'autrice riporta come esempio l'esperienza quotidiana del prendere il caffè. Nell'ordinare il caffè in un bar italiano uno studente americano non riscontra grossi problemi di lingua, però quando al posto del caffè corrispondente al modello culturale americano (lungo, dolce, con molto latte, aromatizzato, servito in un bicchiere di carta, ecc.) appare il caffè che coincide con l'immagine italiana (corto, nero, con un po' di latte o senza, che si consuma velocemente di solito al banco), siamo testimoni del fatto che i concetti extralinguistici vanno insegnati di pari passo con la dimensione linguistica, ovvero lessicale. L'immersione totale nel sistema di funzionamento dei parametri culturali e sociali consentirà all'apprendente di stabilire il legame necessario tra le nozioni di due lingue, completando e integrando la componente strettamente linguistica con la dimensione pragmatica.

⁸ Per le differenze tra la lingua seconda e la lingua straniera vedi Vučo 2009.

Il piano del contenuto nell'ambito del metodo FICCS viene esaminato da due punti di vista: dal punto di vista dell'approccio educativo CLIL⁹ e dall'aspetto dell'insegnamento di microlingue scientifico-professionali e settoriali. Riguardo alle osservazioni inerenti all'apprendimento del lessico riportiamo le seguenti: è considerevole la memorizzazione delle unità lessicali complesse – *chunks* (v. paragrafo 3) contenenti forte potenziale semantico-pragmatico, nonché delle parole chiave che gli apprendenti riconoscono come termini tecnici la cui monoreferenzialità gli consente di esprimere alcuni contenuti specialistici. In entrambi i casi, visto che si trattava di principianti nello studio della lingua italiana, le scarse conoscenze delle strutture morfo-sintattiche venivano compensate dalle risorse lessicali degli apprendenti (Bolognesi 2010).

La possibilità di inserirsi nei vari settori della vita sociale ha influenzato positivamente l'apprendimento e acquisizione del lessico legato al settore del volontariato, aumentando la motivazione degli apprendenti in materia di competenza comunicativa, il che renderà più facile la loro vita futura nel contesto lavorativo (Bolognesi 2010). Un altro lato positivo di questa, terza, dimensione del metodo FICCS è rappresentato dal fatto che consente l'uso attivo del lessico nei contesti fuori dall'aula contribuendo alla sua ripetizione, il che rappresenta l'elemento chiave dell'inserimento dei vocaboli nel fondo lessicale stabile degli apprendenti.

5. L'APPRENDIMENTO INCIDENTALE E INTENZIONALE

Un notevole numero di ricerche nel campo dell'insegnamento del lessico LS è inerente all'analisi e sovrapposizione di due concetti: l'insegnamento intenzionale (ingl. *intentional*) e quello incidentale o spontaneo (ingl. *incidental*). La maggior parte degli autori che si occupano del lessico nell'insegnamento di una LS (Barcroft 2004; Ellis 1995; Laufer 2001; Pavičić Takač 2008; Read 2000, 2004; Schmitt 2008) esaminano anche questa dicotomia. Per molti di loro si tratta di un continuum attraverso il quale si alternano diversi metodi didattici, ovvero ritengono che l'apprendimento del lessico non possa essere definito né esclusivamente intenzionale e nemmeno incidentale (Barcroft 2004; Nation 2001).

Eppure, tutti gli studiosi condividono l'opinione sulla definizione di questi due metodi di insegnamento e acquisizione del lessico LS.

L'apprendimento spontaneo si riferisce al momento in cui l'apprendente studia le parole mentre ascolta o legge senza aver avuto precedenti istruzioni (da parte dell'insegnante) su quali parole dovesse concentrarsi

⁹ CLIL – Content and Language Integrated Learning (v. Serragiotto 2009).

nel testo (esegue la cosiddetta “lettura libera”, nella quale le parole nuove si studiano e acquisiscono come prodotti spontanei o collaterali – ingl. *by-product*) (Barcroft 2004). Secondo altri autori (Nation 2001), la spontaneità si riferisce innanzitutto al fatto che l'apprendente non è stato informato del test di controllo che dovrà fare dopo le attività di lettura o di ascolto.

Questo processo assomiglia al processo di apprendimento del lessico nei parlanti nativi che acquisiscono la maggioranza delle parole in maniera spontanea, ovvero dal contesto (Read 2000). Dunque, l'apprendimento tramite il contesto sottintende le attività di lettura estensiva¹⁰, conversazione, ascolto delle storie¹¹ e delle radiotrasmissioni, guardare la televisione e simili (Nation 2001).

La lettura influisce in modo favorevole sulle attività di riconoscimento delle parole del testo. Si sottolinea che quel numero di parole può essere aumentato se si forniscono agli apprendenti testi comprensibili¹² di ragionevole lunghezza e se si presta attenzione alla ripetibilità di questa attività¹³ per poter assicurare l'acquisizione di un determinato lessico (Nation 2001).

Oltre all'impatto indubbiamente positivo di qualsiasi forma di lettura sul globale aumento della conoscenza di una lingua e sullo sviluppo della competenza linguistica e di quella lessicale, presenteremo, in seguito, anche alcune mancanze.

Coady (1997) nota che l'impatto del contesto diventa insignificante ai livelli iniziali dello studio di una lingua, mentre la sua importanza aumenta con lo sviluppo graduale del sapere e delle competenze degli apprendenti. Su quest'affermazione l'autore basa la sua critica del metodo di lettura, chiamandola il paradosso dei principianti (ingl. *beginner's paradox*). Il paradosso deriva dal seguente fatto: affinché il lessico possa essere appreso tramite le attività di lettura, lo studente deve conoscere un certo numero di unità lessicali (si calcola un'ampiezza da 5000 a 8000 unità). Con un numero minore di parole non è possibile raggiungere una lettura di successo e nemmeno un soddisfacente apprendimento del lessico.

Nell'ambito delle attività di lettura estensiva è diffusa la strategia dell'indovino dei significati della parola in base al contesto (v. Solarino

¹⁰ L'importanza della lettura estensiva è descritta dettagliatamente in Nation 2001.

¹¹ Sull'impatto dell'ascolto delle storie e, in generale, dell'input orale sull'apprendimento delle lingue vedi Ellis 1995.

¹² La teoria sulla necessità di procurare un testo comprensibile, ovvero dell'input comprensibile, trova le sue basi nel lavoro di Stephen Krashen. La teoria è nota come l'Ipotesi dell'input (v. Krashen 1989).

¹³ Si valuta che gli apprendenti abbiano bisogno di incontrare una parola nel contesto comprensibile ben 10 o 12 volte per poterla memorizzare con successo (Coady 1997; Schmitt 2008; Webb 2007).

2008). Tuttavia, molte ricerche dimostrano l'inefficacia di questa strategia, specialmente a causa del possibile scambio di forme lessicali simili. Alcuni autori sottolineano che la strategia dell'indovinarlo dei significati darà più risultati negli apprendenti aventi conoscenze avanzate della LS (Hunt e Beglar 2002; Sökmen 2009).

Laufer (2005 in Schmitt 2008) basa la sua critica dell'apprendimento incidentale attraverso le attività di lettura sull'opinione che lo studio del lessico debba coinvolgere l'attenzione esplicita dell'apprendente. L'apprendente deve stare attento alle singole unità lessicali. Tale attenzione viene spesso tralasciata nella lettura libera per i seguenti motivi: la comprensione generale dei testi spesso esclude l'attenzione degli apprendenti in quanto ai significati precisi delle singole parole; l'indovinarlo dei significati dal contesto è spesso incerto, specialmente ai livelli iniziali di studio a causa del numero elevato di parole sconosciute (come, tra l'altro, afferma anche Coady 1997); le parole i cui significati risultano troppo facili da comprendere influenzano spesso sulla riduzione della motivazione e ulteriore impegno nella loro memorizzazione.

Inoltre, alle parole studiate e acquisite seguendo il principio dell'apprendimento spontaneo mancherà l'aspetto produttivo, così che "l'apprendimento incidentale derivato dalla lettura porterà probabilmente ad una conoscenza parziale e non completa delle parole" (Schmitt 2008: 354)¹⁴.

L'apprendimento intenzionale si basa su attività che hanno come scopo il richiamo dell'attenzione degli studenti sulle unità lessicali, il loro significato, la forma, l'uso e il legame con la memoria (Laufer 2001; Schmitt 2008). La concentrazione sugli aspetti elencati porta ai migliori risultati per quanto riguarda la memorizzazione e la produzione orale. Questo tipo di apprendimento è di notevole importanza specialmente ai livelli iniziali, visto che gli apprendenti non dispongono delle conoscenze necessarie per una lettura di successo. Alcuni studiosi ritengono che questo tipo di insegnamento sia particolarmente utile per gli apprendenti che stanno per imparare i primi 3000¹⁵ vocaboli più frequenti (Hunt e Beglar 2002).

La componente comunque mancante anche dell'apprendimento intenzionale riguarda la quantità dell'input che l'insegnante deve fornire, nonché la necessità di presentare il comportamento del lessico nel contesto, il che è difficilmente raggiungibile senza il supporto del testo autentico (scritto oppure orale).

¹⁴ "... incidental vocabulary learning from reading is more likely to push words to a partial rather than full level of mastery..." (traduzione J. D.)

¹⁵ Questa cifra è importante perché 3000 vocaboli altamente frequenti rappresentano, secondo alcune ricerche, circa l'80% delle parole in una pagina (Hunt e Beglar 2002).

Prendendo in considerazione le lacune di entrambi i metodi di apprendimento e insegnamento del lessico, molti autori ritengono che i risultati migliori si otterranno con l'integrazione dei due metodi.

Per quanto riguarda le attività di lettura, l'integrazione dei due metodi si può raggiungere modificando la stessa attività – si permette agli apprendenti di usare i dizionari tradizionali, elettronici e anche i testi contenenti i link ipertestuali (Read 2000), gli si aggiunge ai margini il significato delle parole sconosciute (ingl. *marginal glossing*)¹⁶ allo scopo di facilitare la lettura, ridurre lo stress e il tempo di lettura (Davis 1989), si applica il metodo di identificazione e comprensione delle parole chiave (Barcroft 2004), si arricchisce la sola attività di lettura con i compiti orientati alle singole parole nei quali si richiede allo studente il significato, la spiegazione o traduzione in LS o in L1 (Laufer 2001)¹⁷. Per assicurare un apprendimento lessicale più efficace, è auspicabile dare agli apprendenti qualcosa “da fare” con le parole¹⁸. La ripetizione dell'attività di lettura è indispensabile per l'ottimizzazione del processo di apprendimento e memorizzazione delle parole e deve comprendere anche i segmenti dell'apprendimento intenzionale. A questo scopo testi o parti di testi devono essere “riciclati”, ripetuti a livello di singole parole o espressioni, immediatamente dopo la prima apparizione di una certa unità lessicale. Questo approccio è stato confermato anche dalle ricerche psicolinguistiche che si occupano del processo di memorizzazione efficace delle parole (Schmitt 2008).

6. CONCLUSIONI

In conclusione, dopo aver passato in rassegna metodi e ricerche, possiamo affermare che:

- a. Le diverse fasi dello sviluppo del sillabo hanno cambiato lo status del lessico nell'apprendimento di una LS, modificando radicalmente anche l'approccio e la metodologia del suo insegnamento. In questo senso, il lessico presentato in classe dovrebbe essere contestualizzato, selezionato in base alla sua frequenza, autenticità e funzionalità, parametri che a loro volta assicureranno un uso più facile da parte degli apprendenti.

¹⁶ V. Schmitt 2008.

¹⁷ Sono stati confermati gli effetti positivi dei compiti lessicali che seguono immediatamente l'attività di lettura (ingl. *post-reading tasks*) (Schmitt 2008).

¹⁸ Alcune ricerche dimostrano che lo stesso vale anche per gli input di natura comunicativa (per es. nelle attività di ascolto), ovvero si ottengono migliori risultati se si richiede agli apprendenti una qualsiasi forma di output lessicale (Laufer 2001).

- b. Secondo Lewis, la presentazione, l'insegnamento e l'apprendimento del lessico di una LS deve avvenire tramite le collocazioni lessicali. In tal modo viene ottimizzato il processo di memorizzazione, dal momento che a livello mentale il lessico è strutturato proprio in blocchi di parole.
- c. L'insegnamento del lessico di una LS deve comprendere necessariamente le informazioni sui concetti culturali e sociali nei quali un'unità lessicale viene usata.
- d. Come dimostrano alcune ricerche, il processo d'apprendimento del lessico di una LS non è mai né rigorosamente incidentale e nemmeno intenzionale, ma rappresenta una combinazione dei due approcci, con attività che si alternano in base alla conoscenza linguistica che gli apprendenti hanno in un dato momento, prestando attenzione allo sviluppo simultaneo delle abilità sia ricettive che produttive.

Anche se oggi molto potenziale scientifico è stato indirizzato verso le ricerche sul lessico di LS, alcuni autori (Schmitt 2008), mostrando i risultati degli studi in materia, provano l'esistenza di un processo ancora lento d'inserimento di questa competenza linguistica nell'ambiente pedagogico e nei rispettivi piani e programmi scolastici.

Secondo la nostra opinione, si tratta prevalentemente della ricerca del posto giusto da attribuire a questo livello linguistico e della individuazione della quantità e tipologia appropriate dell'input lessicale all'interno di un corso di lingua straniera.

BIBLIOGRAFIA

- Barcroft, J. (2004). Second Language Vocabulary Acquisition: A Lexical Input Processing Approach. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 200–208.
- Begotti, P. (2006). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri, modulo telematico in ambito del Laboratorio Italis, Venezia. Testo disponibile al sito: <http://venus.unive.it/italslab> il 7/8/2009.
- Bolognesi, M. (2010). *La competenza lessicale nei processi di apprendimento di L2 e all'interno del metodo didattico FICCS*. Bollettino Itals. Anno VIII, n.35. Testo disponibile al sito: <http://venus.unive.it/italslab> il 6/7/2012.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady, & T. Huckin (a cura di), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardona, M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1–19. ISSN: 1070–1861.
- Corda, A., Marellò, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Davis, J. N. (1989). Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading. *Modern Language Journal*, 73, 41–48.
- De Mauro, T. (1989). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ellis, R. (1995). *Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meaning*. *Applied Linguistics*, 16 (4), 409–441.
- Gass, S., Selinker, L. (2008). *Second language Acquisition*. London: Routledge.
- Hunt, A., Beglar, D. (2002). Current Research and Practise in Teaching Vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (a cura di), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practise* (pp. 258–266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16 (3), 44–54.
- Lewis, M. (1999). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Commercial Colour Press.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci editore.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nation, P., Waring, R. (2009). Vocabulary size, text coverage and word list. In M. McCarthy & N. Schmitt (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In McCarthy, M., Schmitt, N. (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 258–278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329–363.
- Serragiotto, G. (2009). L'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) e le microlingue. Punti di contatto e differenze. In D. Točanac & M. Jovanović (a cura di), *Primenjena lingvistika* (pp. 137–144).
- Sinclair, J. M., Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter, & M. McCarthy (a cura di), *Vocabulary and language teaching* (pp. 141–160). London: Longman.
- Sökmen, A. J. (2009). Current trends in teaching second language vocabulary. In M. McCarthy & N. Schmitt (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237–257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solarino, R. (2008). Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un'indagine. In M. Barni, D. Troncarelli & C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* (pp. 67–77). Milano: Franco Angeli.
- Šekularac, B. (2001). Leksika u nastavi ruskog jezika. In: Vučo, J. (a cura di), *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika* (pp. 237–253). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Vučo, J. (1998). *Leksika udžbenika stranog jezika*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Cetinje: Štamparija Obod d.d.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. London and Glasgow: Collins E.L.T. Testo disponibile al sito: <http://www.birmingham.ac.uk>. il 26/11/2012.

SOME DEVELOPMENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE LEXIS

Summary

Growing interest in teaching foreign language lexis has inspired us to illustrate in this paper, chronologically and evolutionarily, the process of this area of language learning and acquiring. Lexis teaching is one of the most important segments in foreign language glottodidactics. Still, it simultaneously creates many problems which a foreign language teacher has to face in the classroom. These problems are mostly caused by the complexity of the lexical system, that is, by a frequent impossibility of describing precisely and listing all lexical units of a language. Since lexis is an open, and almost indefinite, resource of a language, in which numerous social and cultural connotations prevail, its presentation and teaching are a valid didactic undertaking, which requires a systematic and planned teaching approach.

Keywords: *lexis, foreign language, glottodidactics, approach, method, learning*

