

FARIDA SEYIDOVA

L'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2

Abstract

The Lexical Approach, developed by Michael Lewis in 1993, identifies lexis as the basis of language and focuses on the principle that "language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar". Lewis suggests that grammatical mastery is not a requirement for effective communication and any meaning-centered syllabus should be organised around lexis. Lewis considers that a key part of language acquisition is the ability of the speaker to comprehend and produce lexical phrases as a multi-word prefabricated chunks. The author divides lexical chunks into four types, examined in this article with examples in Italian. A special attention is given to collocations, fixed and semi-fixed expressions as well as to "noticing", organising and using lexical chunks appropriately. Although this approach was proposed for teaching English as a L2, its main principles can be successfully applied to the teaching of other languages. This paper explores how the Lexical Approach can be implemented in teaching Italian and proposes the language activities and exercises that help learners raise their language awareness and develop proficiency and fluency.

Keywords: lexical approach, chunks, lexis, teaching vocabulary, language awareness.

1. Introduzione

Cosa significa conoscere una lingua? Conoscere tutte le regole grammaticali? In realtà, basandosi solo sulle regole di grammatica, non è sempre possibile produrre enunciati dotati di senso. Per saper condurre con successo una conversazione è infatti indispensabile la conoscenza del lessico. L'apprendimento del lessico costituisce, senza dubbio, una parte rilevante della competenza linguistica, ma come insegnare il lessico? Nei vari approcci glottodidattici succedutisi nella storia dell'insegnamento di lingue, a partire dal metodo grammaticale traduttivo, grammatica e vocabolario venivano viste come due entità separate e imparare il lessico significava memorizzare liste di singole parole. Come nota John Read nel suo libro *Assessing Vocabulary*: "Many learners

see second language acquisition as essentially a matter of learning vocabulary, so they devote a great deal of time to memorising lists of L2 words" (READ 2000: 1).

Dunque, quale lessico bisogna conoscere per poter tenere una comunicazione efficace in una lingua straniera e come insegnare o imparare questo lessico?

Quanto utile può essere la parola memorizzata, anzi, tante parole singole?

Il lessico, secondo Scrivener, rappresenta la 'banca dati interna' di parole e di loro combinazioni, le quali, per essere prodotte, non richiedono ricorso a regole grammaticali poiché vengono acquisite come tali (SCRIVENER 1994: 186). Infatti, durante la comunicazione orale non abbiamo abbastanza tempo per costruire il nostro messaggio parola per parola, prestando attenzione anche alla grammatica. Attingiamo invece alla 'banca dati interna' ovvero alla nostra memoria dove vengono immagazzinate le frasi già pronte (SCRIVENER 1994: 226).

Le parole singole non ci possono aiutare poiché non abbiamo tempo per abbinarle con altre parole creando le espressioni adatte. Inoltre, è possibile che conosciamo le singole parole, come ad esempio, *correre* o *rischio*, ma non avendo imparato l'espressione, non sapremo mai abbinarle e dire *correre un rischio*. Ed è soltanto un esempio. L'analisi della lingua reale dimostra che la libera creazione è costituita da segmenti lessicali prefabbricati ed essendo la grammatica integrata nei segmenti lessicali, va appresa non separatamente, ma insieme al lessico.

Ritengo che la funzione primaria di un insegnante di lingue sia quella di insegnare la comunicazione e che il docente abbia successo quando i suoi studenti riescono a portare avanti un discorso in lingua studiata avendo già a disposizione 'le frasi pronte', senza ricorrere a dizionari. Questo scopo è praticamente irraggiungibile senza lo sviluppo della competenza pragmatica e quella lessicale, con un focus sull'uso della lingua. Proprio qui il *lexical approach*, proposto nel 1993 da Michael Lewis nel suo libro *The Lexical Approach* e rivolto più all'uso della lingua che all'analisi, mostra tutto il suo potenziale didattico.

Questo approccio è stato proposto per l'insegnamento della lingua inglese, ma può essere applicato anche nell'insegnamento di altre lingue come L2. "La trattazione di Lewis [...] si mantiene valida anche per l'insegnamento delle altre lingue come lingue straniere" (PORCELLI 2004: 30). Questo lavoro esamina il quadro teorico dell'approccio di Lewis e propone alcune idee pratiche espresse da Lewis e adattate alla didattica dell'italiano.

2. Il *Lexical Approach*

Questo approccio identifica il lessico come base della lingua e si fonda sul principio secondo il quale “la lingua è il lessico grammaticalizzato”. L'autore sostiene che una lingua, a differenza dalla visione standard, che la vede come il risultato della somma di grammatica e vocabolario, sia invece un organismo unitario e complesso, costituito dalle unità lessicali legate tra di loro in vari modi e con vari livelli di intensità, nelle quali è già stata integrata la grammatica (LEWIS 1993: 7). L'apprendimento della grammatica, dunque, può avvenire solo assieme all'acquisizione del lessico il quale si acquisisce per blocchi, i cosiddetti *chunks*. Inoltre, Lewis fa una distinzione tra vocabolario - tradizionalmente inteso come uno stock di singole parole con significati fissi - e lessico, che include non solo le singole parole ma anche le loro combinazioni con altre all'interno di enunciati. Il lessico è quindi variabile e combinabile e, in effetti, rappresenta la comunicazione codificata in parole singole, gruppi di parole e intere frasi.

Oltre all'idea del lessico grammaticalizzato, l'approccio concepito da Lewis parte dai seguenti presupposti (LEWIS 1993: 57).

L'aspetto più importante di una lingua è comunicare significato e il portatore più assoluto di ciò è il lessico, quindi il lessico è la base di una lingua. Da ciò si evince che uno dei principi organizzativi di qualsiasi *syllabus* focalizzato sui significati dovrebbe essere il lessico.

La dicotomia grammatica/lessico non è valida. La lingua consiste di *chunks* multi-parole.

La lingua è riconosciuta come risorsa personale, non come realizzazione astratta.

‘Lingua efficace’ è un concetto più ampio di ‘lingua accurata’.

La competenza sociolinguistica - il saper comunicare - precede ed è la base, non il prodotto, della competenza grammaticale.

L'errore di grammatica va accettato come intrinseco al processo di apprendimento.

Questi presupposti dimostrano quanto differenzia l'approccio dalla tradizionale dicotomia tra lessico e grammatica ed “[...] è evidente che si ispirino invece ai principi della lessicogrammatica”¹ ovvero una grammatica pratica e induttiva, ricavata dal lessico di alta frequenza. È molto importante che l'*input* sia ricco, autentico e contestualizzato nonché il più diversificato possibile (LEWIS 1993).

Questa proposta metodologica sviluppa molti principi fondamentali, avanzati dai sostenitori di vari approcci comunicativi (inclusa la teoria di Krashen), ma va ancora oltre e si focalizza sull'apprendimento del vocabolario attraverso la concentrazione sulle combinazioni di parole dette i *chunks* piuttosto che sull'analisi degli aspetti morfosintattici: “*Language consists not only of*

1

Publicato in: CARDONA, M. (2008) (a cura di) *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari: Cacucci.

traditional grammar and vocabulary, but of multi-word prefabricated chunks [...] and these chunks occupy crucial roles in facilitating language production" (LEWIS 1997: 3). Anche Nattinger e DeCarrico (1992) esaminano *lexical phrases* come una tecnica che facilita la comunicazione e rende il linguaggio più prevedibile.

3. Quattro categorie di *chunks*

Secondo l'autore i *chunks* di ogni lingua vengono articolate in quattro categorie:

1. Parole e locuzioni (*words and polywords*). Sono parole considerate unità indipendenti (*casa, lavoro*) e locuzioni composte da più di una parola e considerate unità lessicali singole (*d'altra parte, ad ogni modo*). Nella categoria di *polywords* rientrano sintagmi preposizionali: *grazie a, vicino a, lontano da*, sintagmi avverbiali: *a bruciapelo, a colpo d'occhio* e quelli con valore congiuntivo: *a meno che, senza che*.

2. Collocazioni (*collocations*). Sono combinazioni di lemmi di alta frequenza che formano un'unità fraseologica (*bandire il concorso, scroscio di applausi*).

3. Espressioni istituzionalizzate (*institutionalized utterances*). In questa categoria rientrano espressioni fisse e semifisse che possono rappresentare anche intere frasi (*ci penso io, torno subito, non ne so nulla*).

4. Schemi per strutturare il testo (*sentence frames or heads*). Sono espressioni che si usano per strutturare lunghi passaggi scritti per organizzare meglio il discorso e creare connessioni con il testo che precede (*le ricerche hanno dimostrato che, in primo luogo, in secondo luogo, con riferimento a quanto sopra, a tale premessa*).

3.1. Parole e locuzioni

Per quanto riguarda le parole semplici, molti studenti, anche di livelli iniziali, ne conoscono tante, ma non avendo appreso le collocazioni comuni, non riescono ad usare in modo appropriato le parole imparate. Una delle idee didattiche proposte da Lewis consiste nel prendere ogni tanto tali parole semplici e fare *brainstorming* di aggettivi e verbi creando delle combinazioni con queste parole. Vediamo un esempio di tale attività che può essere applicata in classi d'italiano.

Si prende una parola 'semplice' come per esempio **mangiare**² e si creano insieme a tutta la classe tutte le combinazioni possibili: *mangiare bene/molto/poco*. È preferibile, però, evitare le forme dell'infinito e pronunciare le frasi proprio così come si usano più spesso nel parlato (LEWIS, 1997).

2

Tutti gli esempi dell'attività riportata sono dell'autore.

Sarebbe molto più utile se gli studenti imparassero le forme già pronte per l'uso: *io mangio poco, non mangio la carne, il sabato mangiamo fuori* ecc. Poi si aggiungono altre collocazioni o frasi idiomatiche: *Preparo da mangiare / C'è qualcosa da mangiare? / Vieni con noi a mangiare una pizza? / L'appetito vien mangiando / Mangiare la foglia / Mangiare con gli occhi / Qui si mangia bene* ecc.

Nel quadro di questa attività è possibile anche ricordare agli studenti che con 'colazione' non si usa il verbo 'mangiare' ma si dice 'fare colazione'. Poi si creano delle frasi veloci come *Faccio colazione alle sette*. Si può usare anche diagramma 'a ragno'. Questo tipo di attività di solito richiede cinque-sette minuti ma risulta estremamente utile non solo per imparare e memorizzare nuove combinazioni di parole, molto spesso addirittura le frasi intere, ma anche ripassare quelle già imparate.

In lingua italiana ci sono moltissime unità lessicali formate da due o più parole (*polywords*) che assumono un unico significato. Sono le parole composte, come *portacenere, madreperla*, i *chunks* formati da più parole ma che identificano un oggetto solo: *marca da bollo, ferro da stiro*. A questa categoria appartengono anche le cosiddette parole-frasi, che nascono dall'accostamento di due parole, come *scala mobile, cane poliziotto*.

Per memorizzare *polywords* si può applicare la tecnica proposta da Mario Cardona³. Esaminiamo: in italiano si dice 'bianco e nero' mentre in inglese la stessa idea si esprime come '*nero e bianco' – *black and white*. In questa attività gli studenti prima abbinano i costituenti formando dei *chunks* (come *più o meno, in lungo e in largo*) e poi li riutilizzano in alcuni mini-dialoghi.

Un'altra ancora attività, volta a facilitare la memorizzazione e la costruzione del lessico, potrebbe essere 'la sostituzione di parole con perifrasi'. Può essere svolta in gruppi o individualmente: partendo dalla parola offerta gli studenti cercano la perifrasi più semplice. Esempio: *protagonista* – "il personaggio principale di un'opera teatrale, lirica o cinematografica"⁴.

3.2. Collocazioni

Lo studio di collocazioni assume un ruolo importante nell'insegnamento basato sul *lexical approach*. Il parlante nativo ricorre alle collocazioni intuitivamente, basandosi sulla propria esperienza mentre un apprendente di lingua non può crearle liberamente e tradurre direttamente dalla propria lingua: molto spesso collocazioni non hanno equivalenti formali immediati in varie lingue, creando così un ostacolo rilevante per lo studente. È possibile che gli apprendenti creino

3

Cfr. CARDONA, M. (n.d.).

4

Cfr. <http://www.treccani.it/vocabolario/protagonista/>, ultimo accesso: 28 settembre 2018.

combinazioni lessicali sbagliati traducendo le collocazioni presenti nella loro lingua nativa. È necessario quindi impararle.

Lewis nota che, negando la memorizzazione di collocazioni, si rinuncia a un gruppo delle unità lessicali che spesso esprimono idee complesse in modo molto semplice e preciso. (LEWIS 2000: 16). La 'mancanza' di collocazioni spinge gli apprendenti a esprimere, tramite frasi lunghe e descrittive, il concetto che un parlante nativo esprimerebbe con una frase lessicale precisa, *cfr.*:

collocazione: fumatore accanito

la spiegazione di studente: è una persona che fuma molto e da tanto tempo e non riesce o non vuole smettere.

Questo esempio dimostra come l'assenza della collocazione corretta nella *banca dati interna* può risultare in un discorso più lungo e meno naturale.

3.3. Espressioni istituzionalizzate

In questa categoria rientrano frasi fisse e semi-fisse. Prendiamo come esempio espressioni cristallizzate che contengono verbi al congiuntivo: *che io sappia, qualsiasi cosa succeda, comunque sia, comunque vadano le cose ecc.*

Queste espressioni, pur essendo abbastanza diffuse nel parlato, nei metodi tradizionali dell'insegnamento linguistico, vengono presentate solo a livello abbastanza avanzato, quando si studia il congiuntivo. Invece, essendo cristallizzate e non richiedendo la conoscenza del congiuntivo per essere usate, possono essere presentate come tali anche agli studenti meno avanzati e esercitate in vari situazioni conversazionali.

Esaminiamo la seguente frase: "Se fossi in te, inviterei anche Maria". Se lo studente chiedesse di quali componenti costituisce questa frase, molti insegnanti la dividerebbero così:

Se fossi in te | inviterei anche Maria.

Lewis considera che sia una visione sbagliata (LEWIS 1997). Sappiamo che *Se fossi in te* viene sempre seguita dal verbo al condizionale alla prima persona singolare, dunque la divisione dovrebbe essere eseguita in questo modo:

Se fossi in te inviterei | anche Maria. - Se fossi in te (prima persona singolare al condizionale) | ...

Le frasi simili possono essere: *Se fossi in te, prenderei | il treno/l'autobus; Se fossi in te, gli direi | tutto/la verità; Se fossi in te, cambierei | lavoro/scuola/casa ecc.*

Sotto questa visione l'*utterance* è rappresentata da semplici frasi/parole come *treno, tutto, lavoro* che seguono l'espressione fissa "*Se fossi in te + condizionale*". Quindi, questa espressione potrebbe essere presentata agli studenti dopo l'apprendimento del condizionale. Gli studenti possono essere

invitati a creare delle frasi per dare consigli con l'uso dell'espressione *se fossi in te*. Anche altre espressioni simili possono essere usati in vari contesti nei gruppi di livelli iniziali.

3.4. Schemi per strutturare il testo

Alcune espressioni che rientrano in questa categoria sono relativamente semplici, come per esempio, *in primo luogo... in secondo luogo... infine, in conclusione* ecc. Altre, che servono a scopi pragmatici simili, sono più complicate: *si può comunque stabilire che..., in riferimento a quanto sopra..., facendo seguito alla nostra conversazione telefonica...* ecc. Le strutture più lunghe rappresentano una specie di 'cornice' e ci permettono di strutturare lunghi passaggi di testo scritto (ad esempio, il saggio), ma a volte possono anche apparire nella lingua parlata di registro specialistico o formale, per esempio, nel discorso tenuto in una conferenza.

4. Sviluppare la consapevolezza linguistica

Secondo Lewis le attività che aiutano gli studenti a 'notare' la natura lessicale del linguaggio ovvero sviluppare la consapevolezza metalinguistica, facilitano l'apprendimento di lingue. L'autore afferma: "*conscious awareness of what constitutes a possible chunk provides learners with a tool that enables them to process input more effectively. It must be stressed that the primary purpose of the activities is awareness-raising, rather than formal 'teaching'*" (LEWIS 1997).

Dunque, quale metodologia applicare per sviluppare questa consapevolezza linguistica? Si parte dal testo e, a seconda del paradigma didattico *osserva-ipotizza-produci* proposto da Lewis, il percorso inizia dall'*osservazione*: le regole vanno scoperte dallo studente che legge il testo e individua i *chunks*. Si evitano esercizi ripetitivi con la preceduta spiegazione della regola. Dopo aver individuato i *chunks*, lo studente viene guidato dal docente verso la *riflessione* sulle relazioni tra le parole. Da qui nascono eventuali *ipotesi* sulla struttura del lessico. Infine, si verificano le ipotesi espresse e le collocazioni individuate vengono riutilizzate attraverso diverse attività e esercizi aventi lo scopo di facilitare la memorizzazione e sviluppare la *fluency*.

È ovvio che lo studente deve essere guidato nel corso del processo di apprendimento. A questo punto assume una grande importanza il ruolo dell'insegnante che deve aiutare l'apprendente lungo questo continuum didattico e guidarlo, attraverso il *noticing*, verso il riconoscimento e conseguente riutilizzo delle collocazioni. È importante fornire *input* autentici e saper organizzare il processo didattico in modo da avvicinare gli studenti in modo più naturale possibile alla lingua 'autentica'.

5. Esercizi lessicali

Lewis distingue sei tipi di esercizi lessicali (1997: 89) che possono essere applicate anche nell'insegnamento d'italiano:

Identificare i chunks – È una delle strategie fondamentali dell'approccio lessicale che contribuisce allo sviluppo di scorrevolezza e facilita "*the storage of chunks in the mental lexicon*" (LEWIS 1997: 89). Gli studenti leggono il testo e sottolineano le parole che secondo loro formano le combinazioni, dopodiché discutono in gruppi. Infine si verifica la versione proposta dall'insegnante, si aggiungono altri costituenti e si formano nuove collocazioni: *fuga di cervelli/di capitali/di notizie* ecc. Il docente può chiedere agli studenti di classificare le collocazioni come segue: verbo + nome (*prestare attenzione*), nome + preposizione + nome (*luna di miele*) ecc. Per finire, gli studenti possono preparare, in gruppi o da soli, un breve testo, utilizzando le frasi studiate.

Lewis considera che l'abilità di identificare correttamente i *chunks* aiuta a tradurre meglio, a usare dizionari in modo più efficace e ad evitare certi errori. "*Correctly identifying chunks is the fundamental skill which aids both formal learning and acquisition*" (LEWIS 1997: 89), aggiunge l'autore.

Per identificare i blocchi lessicali si parte dal testo. Secondo Lewis il testo migliore è un dialogo registrato, con la trascrizione, in modo che gli apprendenti possano non solo ascoltare la registrazione ma anche percepire l'intonazione, le pause ecc.

Questi sono esempi di attività aventi come scopo il "*chunks noticing*" che sono stati adattati per l'insegnamento d'italiano (LEWIS 1993):

1. Espressioni con il verbo *fare*. Discutete in quali situazioni potrebbero essere usate queste espressioni:

a. *Fatti vivo!* b. *Ti farò sapere.* c. *Detto fatto!* d. *Fai pure!* e. *Che fai di bello?*

Frase fisse utili. Discutete in quali situazioni potrebbero essere usate queste espressioni:

- a. *Direi di sì.* b. *Ti terrò aggiornato.* c. *Chi si vede!* d. *Non sono d'accordo.* e. *Speriamo bene!*

Le attività di *follow-up* includono l'uso delle espressioni in brevi dialoghi in cui l'enfasi viene posta sull'abbinamento delle espressioni alle situazioni di vita reale.

Abbinare⁵ - Il focus lessicale di questi esercizi consiste nel collegare le parti di collocazioni, espressioni, domande e risposte nei dialoghi ecc. Questa categoria di esercizi è basata sull'idea che

5

Le combinazioni di collocazioni sono state tratte da TIBERII P. (2018) *Dizionario delle collocazioni*, Bologna: Zanichelli e DI NATALE FRANCESCO & N. ZACCHEI (2006), *In bocca al lupo*, Espressioni idiomatiche e modi di dire tipici della lingua italiana Perugia: Guerra Edizioni.

gli apprendenti possano riconoscere alcune frasi e dedurre le altre nel processo di eliminazione.

Esempio:

Abbinare le due parti delle frasi:

ridere	rischi
correre	un record
battere	un'idea
abbracciare	sotto i baffi

Un'altra variazione:

Collegate l'espressione al suo significato:

darsi da fare	parlare in pubblico
tenere un discorso	essere molto nervoso
dare una mano	impegnarsi
stare sulle spine	aiutare

Questi esercizi permettono di lavorare non solo con collocazioni ma anche con i verbi delessicalizzati. A seconda della parola con cui si combinano, questi verbi assumono connotazioni diverse, spesso con un certo livello di idiomaticità. Come afferma Firth, "Il significato di una parola dipende dalle altre parole con cui si combina"⁶. Esercizi di abbinamento permettono di osservare molte combinazioni possibili: *fare – finta di non capire / il pieno / la fila / la conoscenza di... / lo spiritoso / un salto* ecc. Grazie a tali esercizi gli studenti acquisiscono l'abilità di combinare gli elementi lessicali in modo più efficace. Secondo Lewis tali esercizi servono per insegnare e non per verificare la conoscenza (LEWIS 97: 88). Si usano dopo la lettura o l'ascolto per praticare le frasi incontrate precedentemente e non come esercizi indipendenti.

Completare – Questo tipo di attività prevede il completamento di collocazioni fisse e semi-fisse con parole appropriate. Esempio:

Completate il testo con le parole che mancano formando delle collocazioni:

Uno dei più grandi problemi della società moderna è sicuramente lo spreco del cibo. In Danimarca hanno deciso di affrontare questo problema con l'apertura di un supermercato che vende prodotti alimentari prossimi alla scadenza.

Lewis propone una nuova variazione – *the double-gap filling*. L'autore considera: "Useful lexis, acquired as unanalysed chunks, can form the basis for grammatical generalisation, rather than result from knowledge of grammatical patterns" (LEWIS 1997: 90). Ciò significa che gli esercizi

contenenti *double gap*, oltre che fanno immergersi in una situazione 'reale', rappresentano, anche se piccolo, ma un passo in avanti verso il riconoscimento dei *pattern* grammaticali.

Un esempio. 'Completate il testo inserendo le coppie di parole':

so / posso vorrei / posso

1. Certo che ___ guidare, guido da tre anni, ma oggi non ___, ho bevuto il vino.

- Vieni con noi al cinema? - Che peccato! ___ proprio venire ma stasera non ___⁷.

Questi esercizi, anche se invitano gli studenti a inserire i verbi mancanti, non sono puramente grammaticali, poiché i verbi aggiunti formano collocazioni con le parole date. Di conseguenza, il focus si sposta sul significato.

Classificare – Le espressioni devono essere tratte dalle categorie lessicali importanti dal punto di vista degli apprendenti. Si può invitare gli studenti a riordinare le battute dei due dialoghi differenti presentate in disordine o esprimere opinioni/commentare fatti o situazioni utilizzando le collocazioni date. Questi esercizi prevedono anche la classificazione di parole a seconda dell'importanza, da più a meno formali/positivi ecc. Esempio:

Riordinate le espressioni partendo da quello che esprime il prezzo più basso:

costa un occhio della testa, non costa niente, costa parecchio, costa un'inezia, costa una fortuna.

Sequencing – Mettere in ordine– Questi esercizi invitano a riordinare le frasi per creare le storie: *svegliarsi, cenare con gli amici, pettinarsi, alzarsi, fare colazione, fare la doccia, andare a lavorare, andare a letto, guardare la TV.*

Gli esercizi appartenenti a questa categoria possono includere i seguenti compiti:

- riordinare i paragrafi di un articolo;
- rimettere in ordine giusto le parole per creare una proposizione logica.

Cancelare – Gli studenti devono cancellare le parole che non co-occorrono con la parola data. Tali esercizi aiutano a prevenire eventuali errori lessicali sia a livello iniziale che avanzato:

Ho - freddo / paura / ritardo / 25 anni

Omicidio – commettere / fare / compiere / confessare

Giocare – a tennis / una carta / il violino / a carte

Lewis insiste che anche esercizi meccanici devono essere basate sul lessico autentico, di alta frequenza.

6. I principi da evitare

6.1. Evitare le parole singole

Lewis suggerisce di insegnare le parole solo in combinazione con le altre parole con cui formano le frasi fisse. Prendiamo la parola *colazione*. I parlanti di lingua inglese spesso commettono errore - dicono **avere colazione* facendo riferimento a *have breakfast* in inglese. Possiamo invece introdurre subito tutte le possibili combinazioni: *fare colazione, saltare la colazione, preparare la colazione, invitare a colazione*.

Inoltre, possiamo continuare e introdurre altre costruzioni come:

ora di colazione / colazione al sacco / colazione di lavoro / prima colazione

Aggiungiamo anche gli aggettivi più appropriati da collocare accanto a *colazione*: *sana, salutare, nutriente, golosa, abbondante, ricca*. Dopo aver conosciuto tutte le collocazioni, gli studenti iniziano a formulare le frasi utilizzando diverse combinazioni di parole:

*Stamattina ho fatto una colazione molto **abbondante**.*

*Non mi piace preparare **la colazione**.*

*La mia amica **Giulia** mi ha invitato a **colazione** all'**Hotel Plaza**.*

*Preferisco una **colazione leggera**.*

Anche partendo da questo punto è possibile continuare a sviluppare il lessico in base alla struttura delle frasi: basta sostituire le parole evidenziate con altre parole:

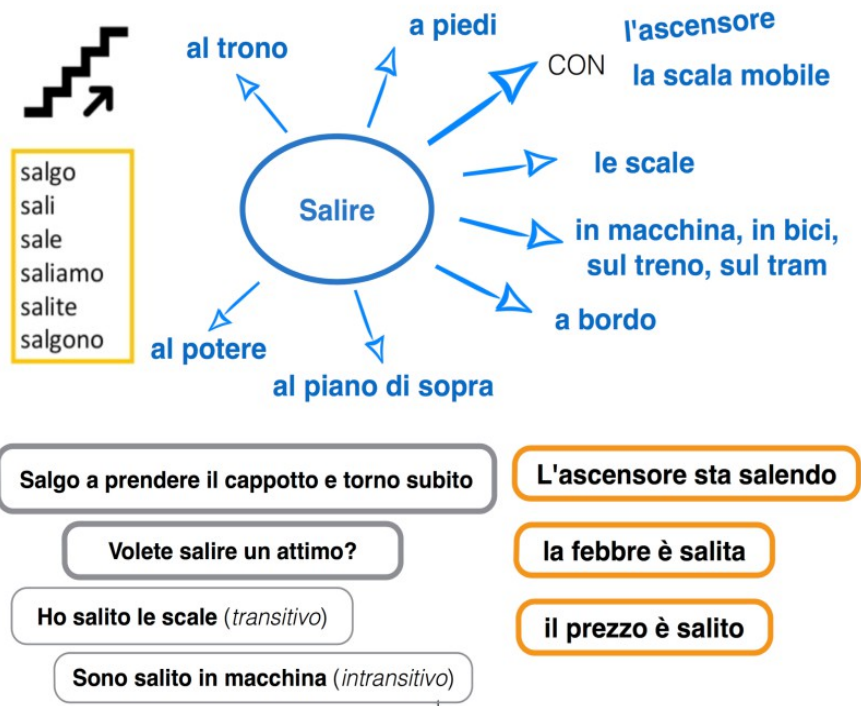
*Stamattina ho fatto una **colazione** molto **abbondante**. - Ieri ho fatto una **colazione** molto **leggera**.*

*La mia amica **Giulia** mi ha invitato a **colazione** all'**Hotel Plaza**. - Mio fratello mi ha invitato a **cena** al ristorante.*

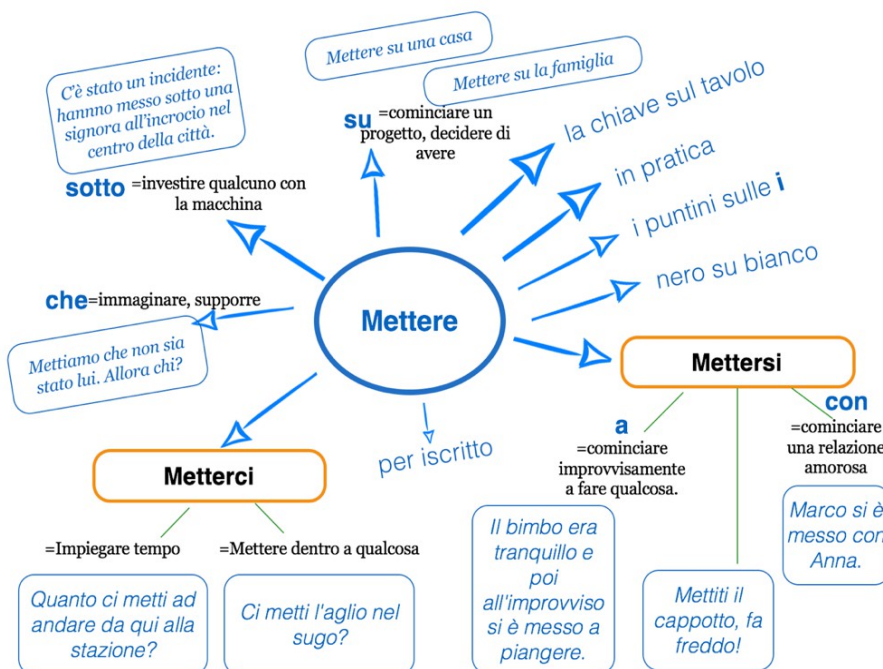
Ecco un altro esempio, con il verbo *salire*⁸:

8

Lo slide, creato dall'autore, è stato usato in un gruppo di studenti anglofoni (A2).



Questo slide, invece, è stato proposto agli studenti dopo la lettura di un testo nel quale avevano riscontrato alcune frasi con il verbo *mettere*⁹:



9

Lo slide, creato dall'autore, è stato proposto a un gruppo di studenti anglofoni (B1). Gli esempi sono dell'autore e tratti dal *Dizionario delle collocazioni* di Tiberii.

6.2. Evitare la memorizzazione di "cleaned-up chunks"

È preferibile presentare le collocazioni in forma più avvicinata a quella che si usa nel discorso 'reale'. Lewis scrive che il docente deve assicurarsi di aver lasciato le frasi così come si trovano nei testi. "*We should leave as much language as possible in the form in which we find it. Avoid breaking it up; keep something of the context and keep the chunks which are recorded as large as possible. Avoid grammatical cleaning up*" (LEWIS 2000: 19). Secondo l'autore la memorizzazione delle frasi 'pulite' (*cleaned-up*) indurrebbe gli apprendenti alla necessità di cambiarle nella mente evocando le regole grammaticali prima di usarle nella comunicazione. Questa manipolazione "*requires more processing time and gives more opportunity for grammatical error, or using the language in an unnatural way*" (2000: 19). In seguito Lewis apporta anche degli esempi in lingua inglese: nella colonna a sinistra riportando le combinazioni lessicali imparate dagli studenti, in quella a destra, invece, le frasi che lui desidera che avessero imparato. Esempi in italiano possono essere i seguenti¹⁰:

Seguire le orme del padre	Ha deciso di seguire le orme del padre e diventare il medico.
Saltare la lezione	Ho saltato la lezione di matematica.
Custodire il segreto	Ha custodito il suo segreto per decenni.
D'altra parte	D'altra parte
(Non) valere la pena	(Non) ne vale la pena.
Fermarsi in un albergo	Mi sono fermato in un albergo bellissimo.

6.3. Evitare alcune domande

Molto spesso i costituenti delle collocazioni trovate nel testo di lettura non sono assolutamente difficili per studenti e facilmente riconoscibili. Tuttavia, anche se le parole esaminate separatamente possono risultare note, l'intera locuzione può essere interpretata in modo sbagliato o apparire incomprensibile. Vediamo come esempi le seguenti espressioni: *in bocca al lupo*, *un altro paio di maniche*, *prendere un granchio* ecc. Tradotta parola per parola, l'espressione *prendere un granchio* può risultare in una traduzione sbagliata, come '*take a crab*', mentre il vero significato 'errore, sbaglio causato da un equivoco' non è deducibile. Dopo la spiegazione possono trovare espressioni che esprimono lo stesso concetto nella loro lingua materna.

Per evitare che si creino tali confusioni e che le collocazioni e/o gli idiomi passino inosservati, è da evitare le domande come "Ci sono le parole che non capite?" / "Tutte le parole sono chiare?" poiché

10

Gli esempi sono dell'autore.

le parole possono essere ben conosciute, mentre proprio alcune combinazioni di esse possono creare difficoltà nella comprensione (LEWIS 2000: 17-18). La domanda da indirizzare agli studenti dopo la lettura, quindi, deve essere: "C'è qualche espressione che volete segnare nei vostri quaderni?".

Se gli studenti non le trovano, l'insegnante le suggerisce: "Che ne pensate dell'espressione *lampo di genio*? E *abbracciare un'idea*?".

Lewis nota che dopo un certo periodo di 'guida' verso il riconoscimento dei *chunks* gli studenti diventano più autonomi nell'individuazione di espressioni utili e cominciano a chiedere: "Questa espressione è diffusa?" / "È una collocazione?" anziché domandare "Cosa significa questa parola?" "These questions represent a real improvement as they mean learners are now asking about language which they **hadn't even noticed before**" (LEWIS 2000: 18).

7. Conclusioni

Le attività linguistiche focalizzate sulla lingua 'naturale' fanno sicuramente accrescere la consapevolezza metalinguistica dei discenti sulla natura lessicale della lingua e sul ruolo del lessico all'interno della lingua.

L'approccio lessicale permette agli studenti già dall'inizio del percorso didattico di acquisire le frasi pronte per l'uso che possono essere usate nella comunicazione, rendendoli più motivati e più fiduciosi nelle proprie capacità. Questo dà loro uno stimolo per continuare gli studi.

Comunque, l'applicazione del *lexical approach* in classe richiede anche il cambiamento di mentalità da parte del docente che deve saper organizzare il lavoro in classe: guidare l'apprendente verso l'accezione della lingua nella sua naturalezza d'uso attraverso un lavoro di *chunks noticing*, piuttosto che presentarla come un codice di regole rigide. Quindi il docente deve capire quali siano i passi successivi per aiutare gli studenti a sviluppare le conoscenze acquisite, utilizzare le combinazioni lessicali imparate e creare nuovi *pattern*. Tutto questo per aiutarli ad acquisire quella preziosa abilità di riciclare espressioni imparate e generarne delle nuove a partire da quelle incontrate, così descritta da Lewis: "*break down chunks into components, and reassemble this in novel ways*" (LEWIS 2000: 173).

Le attività mirate allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica sono molto utili per spostare il *focus* su ciò che è più rilevante in termini di uso della lingua. Un altro aspetto da notare è l'importanza del coinvolgimento emotivo degli studenti nel processo dello studio che, ottenuto grazie all'input ricco, autentico e ben preparato, senza dubbio, facilita il processo dell'apprendimento del lessico che rappresenta la parte di una lingua - organismo vivo e naturale.

Bibliografia

CADORNA, M. (n.d.) "Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2", in *Babylonia* 3/05, pp. 19-23, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/Baby3_05Cardona.pdf (ultimo accesso 10/09/2018).

DEL FABBRO, M. (2013) "*Lexical bundles* come tratto linguistico saliente", Tesi di dottorato, Venezia: Università Ca' Foscari.

LEWIS, M. (1993) *The Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997) *Implementing The Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (2000) *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

NATTINGER, M. & J. DECARRICO, (1992) *Lexical phrases and language teaching*, Oxford: Oxford University Press.

PORCELLI, G. (2004) *Comunicare in lingua straniera: Il lessico*, Torino: UTET.

READ, J. (2000) *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.

SCRIVENER, J. (1994) *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan-Heinemann.

TIBERII, P. (2012) *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*, Bologna: Zanichelli.

