

Gianfranco Porcelli

## **COMUNICARE IN LINGUA STRANIERA: IL LESSICO**

**Torino, UTET-Libreria, 2004**

### **CAP. I**

#### **CENNI ALLA STORIA DELLA GLOTTODIDATTICA CONTEMPORANEA**

##### **1. Introduzione**

Riteniamo necessario, ai fini di una corretta comprensione dei fenomeni di cui si tratterà nel seguito, collocare gli sviluppi più recenti della Glottodidattica nel loro alveo storico, affinché ciò che è innovativo risalti chiaramente come tale, ma al tempo stesso si innesti nel progressivo evolversi delle teorie, degli approcci, dei metodi e delle tecniche (Balboni 1992; 1999; Porcelli 1994)

Un problema preliminare, se si vuole abbozzare un percorso storico, riguarda l'inizio stesso: Titone (1986) ha intitolato un suo volume *Cinque millenni di insegnamento delle lingue* per ricordarci che le prime tavolette bilingui ittite-sumere risalgono al 2600 a. C., mentre Borello (1996) parte dalla nascita dei nazionalismi europei e dell'affermarsi delle rispettive lingue nel suo *600 anni di insegnamento delle lingue* e la Cambiaghi (1987) ha curato un numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne" intitolandolo *Tre secoli di Glottodidattica*. Io preferisco soffermarmi rapidamente sugli ultimi 70 anni circa, da quando si è cominciato a mettere in discussione l'approccio grammatica-traduzione basato sul modello dell'insegnamento delle lingue classiche. Il fatto che 50 di questi 70 anni io li ho vissuti, prima come studente e poi come insegnante, per molti versi mi facilita il compito.

Ma anche con questa limitazione nel tempo, ci sono tre difficoltà principali che ostacolano la definizione di un percorso storico in glottodidattica:

1) tutti gli studiosi di maggior rilievo sono portatori di una gamma così ricca di interessi e di proposte, spesso con spunti anticipatori di stagioni metodologiche successive, che risulta riduttivo circoscriverli in un preciso ambito, sulla base dell'appartenenza a una scuola di pensiero o a un gruppo di ricerca;

2) si è avuto un rapido susseguirsi, e non di rado un accavallarsi, delle diverse fasi; importanti metodologi hanno rivisto le proprie posizioni iniziali man mano che si registravano significative evoluzioni in psicopedagogia, in linguistica, nelle tecnologie glottodidattiche (dal laboratorio linguistico a quello multimediale), nonché nell'ambiente culturale e scolastico in cui erano e sono inseriti;

3) lo sviluppo cronologico presenta notevoli difformità tra le diverse aree geografico-culturali; ad esempio, negli anni '60 in Italia quasi tutto l'insegnamento di lingua straniera seguiva ancora il metodo formale 'grammatica-traduzione' mentre negli Stati Uniti, dove il metodo diretto era diffuso ormai da un ventennio, si registravano già le prime proposte di superamento delle tecniche audio-linguali, nella direzione degli approcci affettivi-umanistici. Ad esempio, la prima proposta di un metodo basato sulla *Total Physical Response* (per cui si veda *infra*) risale al 1965.

Le difficoltà sono acuite dal fatto che si tratta di storia contemporanea in senso stretto: molte evoluzioni sono tuttora in corso e tentare di prevederne gli esiti può essere un atto velleitario, soggetto a smentite in tempi brevi. Malgrado ciò, semplificando quindi per fini euristici un intreccio complesso, proponiamo uno schema interpretativo che individua cinque periodi:

a) il periodo della didattica ispirata allo strutturalismo in linguistica e al neobehaviorismo in psicologia: a partire dalla *Outline Guide* di Bloomfield (1942) fino alle opere scientifiche e didattiche del gruppo che si era raccolto all'Università del Michigan attorno a Ch. C. Fries<sup>(1)</sup> e alle evoluzioni del metodo strutturale, in particolare l'audio-orale e l'audio-linguale (cfr. Bloomfield 1942); talora ci si riferisce a questa come alla "fase americana" della glottodidattica perché dagli Stati Uniti provenivano le ricerche più valide e le proposte innovative;

---

<sup>1)</sup> Tra le opere più significative sotto il profilo glottodidattico ricordiamo: Fries 1945; Lado 1957, 1961, 1964 (trad.it. 1974); facevano inoltre parte del gruppo importanti linguisti come E. Nida e K. Pike.

b) la fase strutturo-globale audiovisiva (S.G.A.V.) che supera la precedente introducendo procedure di accostamento globale al dialogo iniziale di ciascuna unità didattica, procedure nelle quali l'ascolto del testo registrato è supportato dalla contemporanea proiezione di immagini (diapositive o fotogrammi di filmi fissi); questi metodi sono stati sviluppati negli anni '60 in particolare da organismi come il B.E.L.C. e il C.R.E.D.I.F., il che ha fatto parlare di "fase francese". Peraltro, il metodo S.G.A.V., detto da alcuni Metodo di St.-Cloud, non è stato adottato solo per la diffusione del francese all'estero ma anche in ambiti ben più vasti (cfr. Cambiagli 1983, cap. 3);

c) le iniziative del Consiglio d'Europa per i *livelli soglia* e per un sistema basato su unità capitalizzabili ("credit-unit system") hanno dato ampia risonanza nel nostro continente all'approccio comunicativo alla didattica delle lingue moderne che nel contempo (prima metà degli anni '70) si stava sviluppando; dato il ruolo di J.L.M. Trim e L.G. Alexander nel *Progetto Lingue Vive* e il rilievo delle opere di altri metodologi del comunicativismo (tra le più opere influenti: Wilkins 1976 e Widdowson 1978) si è parlato di "fase inglese";

d) la riscoperta dei ruoli dell'affettività, della memoria e del coinvolgimento totale dell'io nell'atto di parola ha portato, negli ultimi decenni, agli approcci umanistici di cui ci occuperemo nella sezione conclusiva; poiché i propugnatori di questi metodi sono soprattutto nordamericani, con la notevolissima eccezione del bulgaro Lozanov, si può parlare di "seconda fase americana";

e) contemporaneamente e parallelamente, lo sviluppo delle tecnologie informatiche ha dato luogo alla costituzione di grandi "banche di testi", di enormi *database* linguistici e, di riflesso, all'avvio di un insegnamento/apprendimento delle lingue guidato dall'osservazione dei dati e dall'analisi del lessico molto più che dalle astrazioni grammaticali. Molte delle iniziative più significative sono inglesi e quindi sarei indotto a parlare di "seconda fase inglese", se non fosse che la globalizzazione rende ormai difficile localizzare eventi di questa portata.

Qui termina l'exkursus storico; ora si cercherà di approfondire ciò che emerge dagli ultimi due punti.

## **2. Educazione linguistica e tecnologie didattiche**

Da qualche anno sto cercando di dimostrare a me stesso e a chi mi ascolta/legge che non sono schizofrenico se in ambito glottodidattico porto avanti in parallelo gli studi sugli approcci

umanistici e le loro implicazioni, da un lato, e sulle tecnologie glottodidattiche avanzate dall'altro. Per vicende personali ho avuto modo di accostarmi agli usi didattici del computer oltre vent'anni fa e il primo compito che mi sono assegnato è stato quello di combattere i tentativi di utilizzare una tecnologia di avanguardia (quella che ha portato l'uomo sulla Luna e l'ha introdotto nel terzo millennio — in entrambi i casi con qualche brivido) per insegnare le lingue con metodi ormai ampiamente superati, basati sulla traduzione di parole isolate. Erano gli anni in cui cominciavano a diffondersi i computer domestici e, su tutt'altro versante, gli approcci comunicativi all'insegnamento delle lingue straniere; era importante che le due innovazioni non si sviluppavano in contrasto l'una con l'altra.

Saltando qualche passo intermedio, arriviamo agli anni '90 e all'esplosione della multimedialità. Qui le principali direzioni del mio impegno sono state due. La prima riguarda i rapporti tra lingua e civiltà/cultura, quest'ultima intesa soprattutto nella sua concezione antropologica. Se il computer è tanto adatto a creare ipertesti integrati con materiale audio e video, allora non possiamo rinunciare a servircene per rendere presenti agli studenti tutti quegli spunti di civiltà che concorrono a fare sì che la lingua non sia un'astrazione, un codice grammaticale, ma un organismo vivo mediante il quale una società coopera. Molto software didattico, anche sofisticato, tende invece a presentare una lingua disidratata e liofilizzata, privata della sua linfa vitale che è la cultura di cui è espressione. Non di rado si tratta di molteplici culture e società, ma per gli aspetti di cui ci occupiamo qui, il discorso non cambia: si tratta sempre di mettere la tecnologia informatica al servizio di una concezione "ricca" di ciò che si intende per *lingua*.

L'altro versante si riferisce alla diffusione dei laboratori multimediali come evoluzione dei laboratori linguistici delle precedenti generazioni. La ricerca di efficacia e di efficienza del mezzo tecnico è andata incontro a clamorosi insuccessi quando si sono dimenticate le esigenze profonde del soggetto apprendente — esigenze di sicurezza, di autostima e anche di rapporti umani con chi può e deve assistere nel cammino di studio. Solo di recente si è riconosciuto il ruolo determinante dei *language tutors* e dei *language advisors* anche e soprattutto nelle situazioni di auto-apprendimento o *self-access*.

L'illusione, da tempo denunciata dalla psicologia umanistica, è quella di poter insegnare a menti disincarnate, a persone di cui prendiamo in considerazione solo una parte, dal collo in su. Sin

dalle prime esperienze di CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) gli osservatori più attenti hanno notato il disagio e l'insicurezza di coloro che interagendo con una realtà virtuale temevano lo sparire di ogni traccia del lavoro svolto. In realtà il pericolo che tutto sia azzerato spegnendo accidentalmente il computer è reale — e anni fa, prima dell'avvento di sistemi operativi *user-friendly* — lo era molto più di adesso. In ogni caso il tentativo di delegare alla macchina la gestione di percorsi formativi non può non inquietare: Orwell lo aveva intuito perfettamente concependo l'idea del Grande Fratello — per chi confondesse 1984 con Mediaset, ricordiamo che non si tratta di tutti noi che curiosiamo su che cosa fanno quei pochi, ma di quei pochi che tengono d'occhio che cosa facciamo tutti noi.

Una recente ricerca di dottorato ha mostrato che una classe che ha lavorato con un ipertesto ha dato risultati meno positivi della classe di controllo che ha studiato lo stesso periodo di letteratura inglese su un'antologia tradizionale. Le tecnologie informatiche possono far danno sia se sono troppo invadenti e oppressive, sia se non sono abbastanza evolute da non rappresentare un significativo passo in avanti rispetto ai sussidi tradizionali. Il computer ridotto a semplice “voltapagine elettronico” è scomodo e poco efficace: meglio i cari vecchi libri.

A questo proposito possiamo ricordare che quando nel 1979 uscì *The Mighty Micro* di Christopher Evans, la copertina annunciava che quel libro “might even be the last...” profetizzando la scomparsa del libro tradizionale. Non ho i dati precisi, ma credo che in questi ultimi 25 anni ci siano state più pubblicazioni a stampa che in tutti gli anni precedenti, da Gutenberg a Evans, malgrado il dilagare di Internet — che Evans NON aveva profetizzato.

### 3. Glottodidattica umanistica

In ordine cronologico di apparizione, i principali metodi umanistici-affettivi sono:

|      |      |                                    |           |
|------|------|------------------------------------|-----------|
| 1961 | 1976 | <i>Community Counseling</i>        | Curran    |
| 1965 | 1977 | <i>Total Physical Response</i>     | Asher     |
| 1972 | 1976 | <i>The Silent Way</i>              | Gattegno  |
| 1972 | 1979 | <i>Suggestopedia</i>               | Lozanov   |
| 1976 | 1985 | <i>Strategic Interaction</i>       | Di Pietro |
| 1977 | 1982 | <i>Natural Approach</i>            | Terrell   |
| 1983 | 1994 | <i>Linguistic Psychodramaturgy</i> | Dufeu     |

La prima data è quella dell'articolo o saggio in cui l'approccio è presentato per la prima volta; la seconda è quella del saggio o volume in cui lo stesso viene compiutamente sviluppato. Per i riferimenti esatti si rinvia alla bibliografia.

Per una descrizione puntuale di ognuno rimando alle opere stesse e ad alcune sintesi e commenti. La trattazione più esauriente si trova in Stevick 1990. In italiano si vedano Porcelli (1994a; 1994b) e il *Manuale* di Danesi (1988). In questa sede intendo invece porre l'accento su ciò che costituisce la 'sostanza comune' che consente di definire umanistici-affettivi questi approcci. Il referente più diretto è la *psicologia umanistica* di Carl Rogers (1961) e la visione personologica che essa porta con sé. Anche la fisicità dell'uomo incide: lo dimostrano numerosi esperimenti con il metodo della *Total Physical Response*, che non a caso è stata una delle primissime reazioni ai metodi meccanicistici di matrice strutturalista. Non si insegna mai a menti disincarnate, a intelligenze pure: soprattutto, non si insegnano così le lingue. Non possiamo dimenticare la dimensione psicomotoria: il cervello è collegato agli organi dell'udito e soprattutto all'apparato fonatore; il parlare è regolato dal respiro, quello che manca o esce irregolarmente quando siamo spaventati, molto emozionati o troppo affaticati. Il parlare è accompagnato dal gesto, dalla postura, dalla regolazione della distanza dall'interlocutore, e così via. Tutto il corpo è coinvolto nell'esperienza linguistica totale, ed è solo l'esperienza totale quella che si radica nel soggetto, diventa patrimonio acquisito e si traduce in abilità e competenze.

Ancor più che di fisicità, la persona umana è fatta di affettività (slanci e paure, motivazioni e demotivazioni) e l'abbassamento del cosiddetto "filtro affettivo" (Krashen 1987) è un prerequisito essenziale: in presenza di barriere psicologiche, di ansie e di avversioni latenti, gli sforzi mnemonici e le esercitazioni anche assidue hanno poco effetto. Se un bambino appare spesso più dotato di attitudini linguistiche rispetto all'adulto, ciò non è dovuto solo alla plasticità fonica del suo cervello, ma alla disponibilità a lasciarsi invadere dal flusso in entrata degli stimoli in una lingua diversa, senza sentirsi minacciato ma reagendo con naturalezza. Anche per entrare nel mondo delle lingue bisogna saper tornare bambini.

Trovo sempre difficile far maturare queste convinzioni nelle insegnanti a cui mi rivolgo e ancor più agli studenti di Glottodidattica; la prima loro percezione è che si tratti di un generico invito al "vogliamoci bene", a evitare le forme di asprezza (o, peggio, di arroganza) che contraddistinguono tante cattive insegnanti, a instaurare un clima sereno e disteso per le lezioni di lingua straniera. In realtà ci sono scelte precise sul piano metodologico-didattico e tecniche glottodidattiche appropriate che attuano operativamente questi principi (v. anche Balboni 1991; 1998).

|  |
|--|
| <p>Ci si consenta di usare nel libro la parola <b>insegnante</b> al femminile e le parole <b>studente</b>, <b>allievo</b>, ecc. al maschile; il riferimento non è mai al genere della persona ma al suo ruolo.</p> |
|--|

### 3.1 Caratteristiche comuni

In una sua analisi dell'umanesimo in glottodidattica, Stevick (1990:24) individua cinque componenti:

1. I *sentimenti*, che comprendono le emozioni personali e le valutazioni estetiche. Questo aspetto dell'umanesimo tende a respingere tutto ciò che mette a disagio le persone e ciò che distrugge o impedisce il godimento estetico.
2. I *rapporti sociali*. Questo versante dell'umanesimo incoraggia l'amicizia e la collaborazione, e si oppone a tutto ciò che tende a limitarle.
3. La *responsabilità*. Questo aspetto accoglie l'esigenza di un giudizio, una critica e una correzione da parte degli altri, e disapprova chiunque e qualunque cosa che ne neghino l'importanza
4. L'*intelletto*, che comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione. Questo aspetto si oppone a tutto ciò che interferisce con il libero esercizio della mente e diffida di tutto ciò che non può essere verificato intellettualmente.
5. L'*autorealizzazione*, ossia la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde. Questo aspetto presuppone che poiché il conformismo conduce alla schiavitù, il perseguimento della propria irripetibilità porta alla liberazione.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, la Moskowitz (1978:12) precisa che le persone che si autorealizzano:

- provano sentimenti di piacere e meraviglia connessi alla vita quotidiana;
- sono creativi nel loro approccio alle cose;
- sono naturali e spontanei anziché conformisti;
- accettano sé stessi e gli altri;
- hanno grande empatia e affetto per l'umanità;
- non hanno pregiudizi;
- hanno un forte senso della responsabilità;
- sono indipendenti e contano su se stessi per il proprio sviluppo;
- hanno una missione nella vita.

La ricerca di punti di convergenza tra i diversi metodi che rientrano nell'approccio umanistico-affettivo si colloca pertanto a un livello più profondo di quello normalmente considerato. Non si prendono in esame le tecniche, i materiali, i sussidi o i modelli operativi quanto piuttosto:

- a) la capacità di incidere sulla memoria a medio e lungo termine (o, secondo altre classificazioni, sulla *memoria semantica*);
- b) l'assenza di processi generatori di ansia - al contrario, la possibilità di instaurare un clima capace di abbassare il "filtro affettivo";

c) la ricerca costante di una significatività, non solo nel senso che le frasi e testi debbono essere coerenti, sensate, ecc. (il che è ovvio e banale) ma nel senso che lo svolgere le attività didattiche deve coinvolgere "esistenzialmente" il soggetto apprendente, che si sente interpellato personalmente e arricchito, e non semplice spettatore di eventi che non incidono sul suo io, che c'entrano poco con la sua vita.

Mi sembra importante sottolineare che i principi e le prospettive della glottodidattica umanistica trovano riscontro non soltanto nelle riflessioni di ampio respiro sull'educare, ma anche in proposte metodologico-didattiche e in opzioni tecniche ben precise, nelle quali qui non possiamo addentrarci. In ogni caso, impostare il discorso metodologico-didattico su queste linee significa superare l'idea di METODO come insieme di precetti, a volte integrato con "pacchetti" di materiali didattici, per abbracciare l'idea di APPROCCIO come linea strategica di fondo. Questo rende legittimo chiedersi se alcune proposte recenti come il *Lexical Approach* e il *Data-driven learning* siano riconducibili agli approcci umanistici oppure no. In altre parole, ci chiediamo se alla tabella presentata sopra possiamo aggiungere le due righe seguenti:

|      |      |                             |          |
|------|------|-----------------------------|----------|
| 1985 | 1993 | <i>Lexical Approach</i>     | M. Lewis |
| 1986 | 1997 | <i>Data-driven learning</i> | T. Johns |

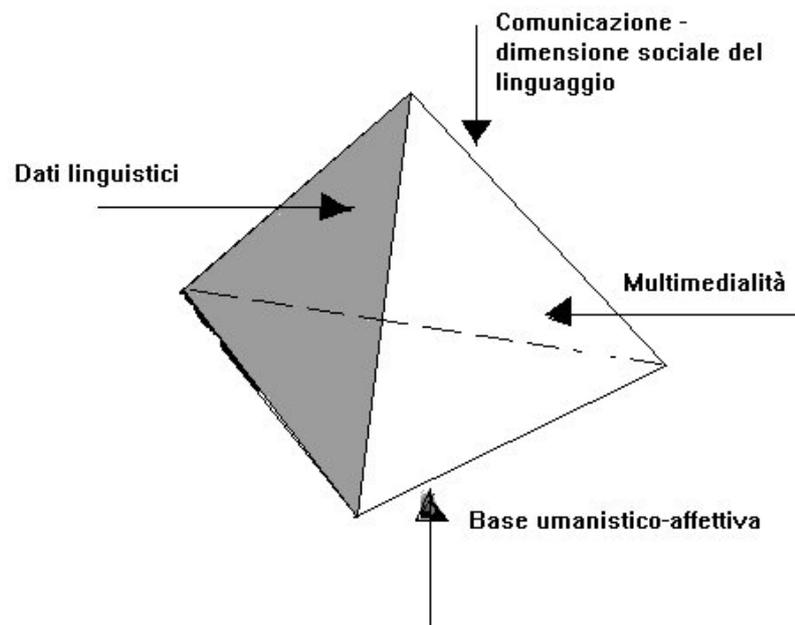
La risposta ci può venire da un'analisi dei principi che vengono messi in gioco: li esamineremo in dettaglio nei prossimi capitoli. Qui ci preme far notare che è gravemente scorretto pensare agli approcci più recenti come a modelli e paradigmi che devono soppiantare tutto quanto è venuto prima. È vero il contrario: ancora oggi, ad esempio, è importante far riferimento all'insegnamento delle lingue *come* comunicazione (e non solo *ai fini della* comunicazione: cfr. Widdowson 1978); vanno in questa direzione anche le iniziative sul *Quadro di Riferimento Europeo* e le riprese degli studi sui livelli soglia.

Il comunicare, nelle diverse forme, è a sua volta centrale nelle proposte raggruppate sotto la dicitura "approcci umanistico-affettivi" — non solo quelli in cui tale dimensione è più evidente, come la *Strategic Interaction* o la *Linguistic Psychodramaturgy*. E come abbiamo appena detto, anche gli sviluppi più recenti legati all'evoluzione delle tecnologie ci interessano e possiamo accoglierli se e in quanto possono essere coerenti con la visione della persona che emerge dall'umanesimo glottodidattico.<sup>2</sup>

---

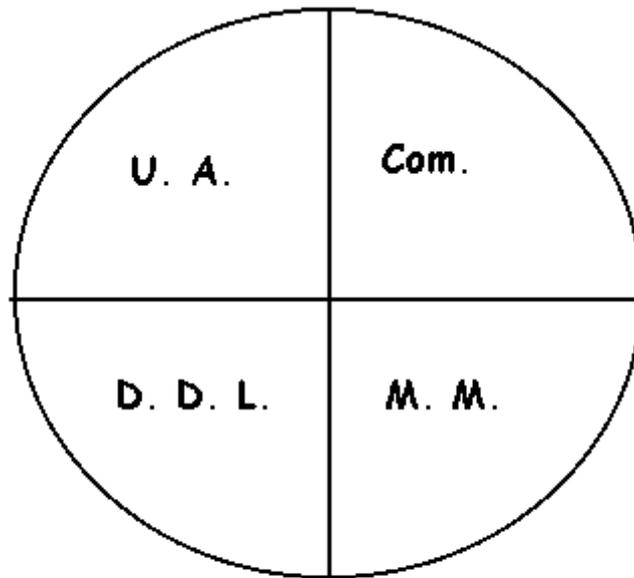
<sup>2</sup>) Sarà bene precisare subito un concetto che sarà ripreso e sviluppato in seguito: e cioè che facciamo riferimento primariamente alla persona dell'allievo senza però dimenticare che anche l'insegnante è una persona e porta con sé i bisogni primari di autorealizzazione, di autostima, ecc.

Il cammino che percorreremo ci porterà a esaminare nei dettagli una serie di questioni; tuttavia, l'attenzione al dettaglio e a quanto essa porta con sé di positivo ai fini dell'operatività, dell'insegnamento nel suo concretarsi come atto didattico, non ci distolga da un quadro unitario che consolida i diversi aspetti. Per quanto largamente imperfetta, come ogni tentativo di sintetizzare in pochi segni un discorso complesso, la seguente rappresentazione ci consente di visualizzare l'unitarietà del quadro:



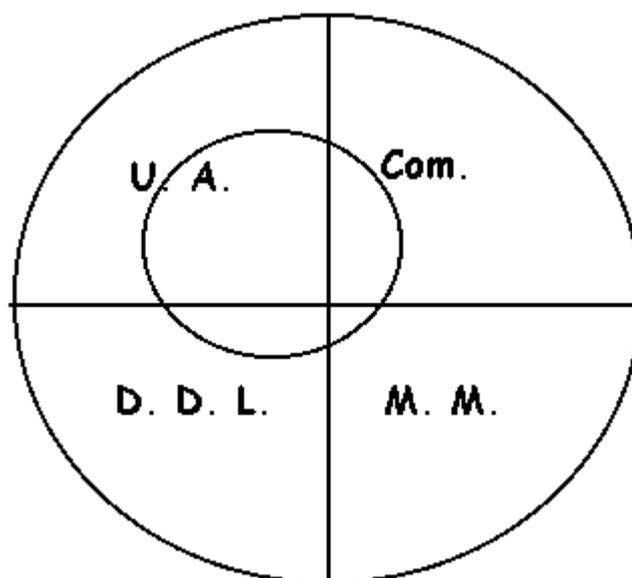
Anzitutto, un tetraedro è un solido e tutte le sue facce sono per loro natura intimamente saldate tra loro in un blocco unitario. In secondo luogo, è un poliedro regolare e ognuna delle quattro facce può essere posta come base; qui abbiamo scelto di mettere alla base la dimensione umanistico-affettiva (il perché dovrebbe essere ormai chiaro dalle premesse) ma ognuna delle altre può essere assunta come aspetto “di fondo” da cui emergono gli altri. Infine, abbiamo in primo piano le due facce sulle quali intendiamo focalizzare la nostra attenzione: la dimensione linguistica come emerge dalle più recenti analisi assistite e/o guidate dai *corpora* informatici e la dimensione multimediale.

Un modello tridimensionale ci serve per richiamare la complessità dei fenomeni e per sottolineare il riferimento alle persone “a tutto tondo”; la sua visualizzazione su una pagina, tuttavia, non è esente da problemi e quindi ci può servire un grafico in cui il poliedro è appiattito e modificato in una figura bidimensionale come la seguente:



**Legenda:** U. A. : umanistico-affettivo  
 Com: comunicazione  
 D.D.L.: data-driven learning  
 M.M.: multimedialità

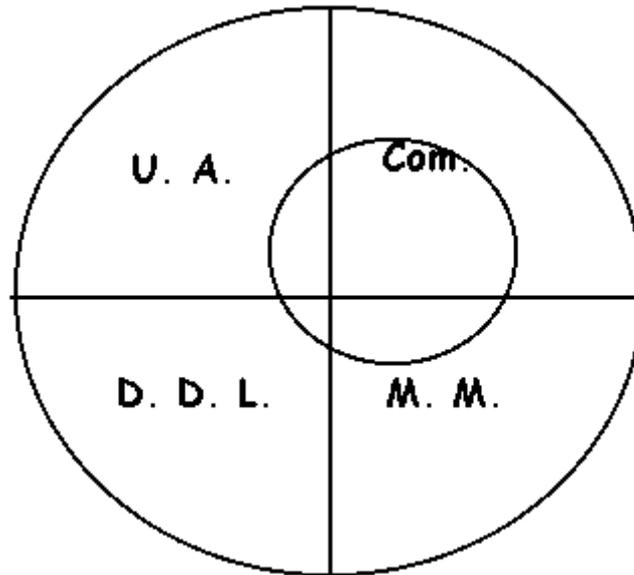
Solo il desiderio di rendere semplice e leggibile il grafico ci permette di rappresentare i quattro settori come se fossero di eguale importanza e “dimensione”, nonché di dividerli con linee rette e piene — quando linee frastagliate, tratteggiate e sinuose descriverebbero molto meglio la interpenetrazione (fino alla parziale sovrapposizione) di ciascuna delle quattro aree con ognuna delle altre tre. Il nostro obiettivo è semplicemente di mostrare come l’attenzione verso qualunque aspetto del discorso glottodidattico si orienta in maniera preponderante verso uno dei settori ma abbraccia in maggiore o minor misura anche gli altri. Ad esempio, approcci come il *Community*



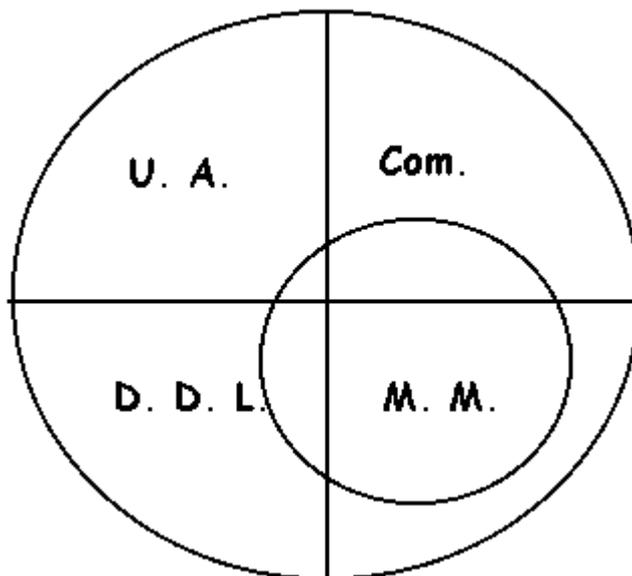
*Counseling* e la *Suggestopedia* sono primariamente incentrati sul settore umanistico-affettivo:

ma, per restare nell'esempio, che cosa sarebbe la Suggestopedia senza la sua componente di multimedialità? Che i due settori si tocchino solo per un punto è chiaramente falso se teniamo presente la realtà a cui il grafico rinvia.

Del tutto analogo è il discorso su un approccio comunicativo, procedurale o di interazione strategica:

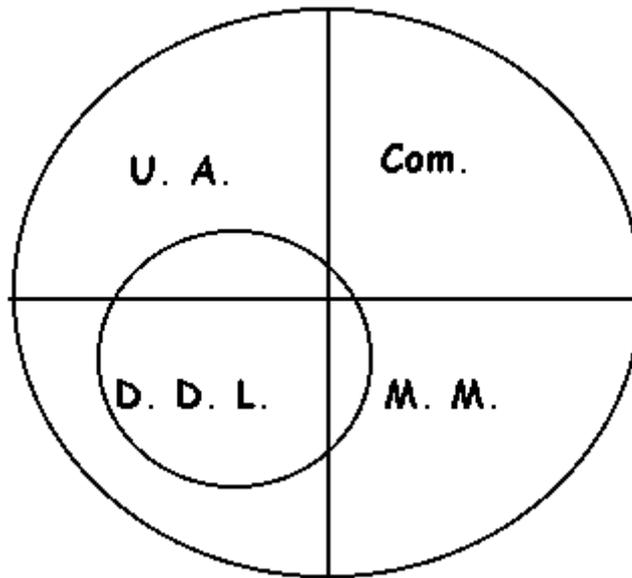


oppure su un'esperienza di *self-access* in un laboratorio multimediale:



o, per completare il quadro, su un approccio lessicale basato sull'analisi di corpora (l'abbreviazione D.D.L. nel grafico deve essere intesa in senso lato e non riferita specificamente ed esclusivamente al *Data-driven learning*):

Con questo continuo richiamo all'unitarietà di fondo abbiamo in certa misura anticipato le



conclusioni. Il resto del volume intende giustificarle.

In questo capitolo sono stati trattati, e quindi diamo per acquisiti, i seguenti punti:

- la prospettiva storica in Glottodidattica
- le cinque fasi della Glottodidattica contemporanea
- i rapporti tra lingua e cultura/civiltà
- tecnologie avanzate, motivazione e autostima
- principi e tendenze della glottodidattica umanistica
- la metafora del tetraedro e i suoi sviluppi
- l'unità di fondo delle diverse prospettive glottodidattiche.

## CAP. II

### LE TECNOLOGIE GLOTTODIDATTICHE AVANZATE E LA MULTIMEDIALITÀ

#### 1. I molteplici ruoli del computer

All'intersezione tra l'area linguistica e l'area informatica si incontrano parecchie realtà, anche molto diverse tra loro per natura, caratteristiche e fini; ne diamo un primo elenco, senza nessun ordine particolare:

- programmi di videoscrittura;
- Internet in quanto banca mondiale di ipertesti, ivi incluse le versioni on-line di alcuni dei materiali che verranno indicati nel seguito;
- dizionari, enciclopedie, raccolte di testi letterari o giornalistici, ecc., su CD o DVD;
- materiali per l'apprendimento linguistico, ivi inclusi quelli ipermediali;
- banche di parole e di testi a fini lessicologici, lessicografici e di analisi linguistica in genere;
- il software per la gestione di tali banche e per l'elaborazione dei dati ivi contenuti.

Sotto il profilo glottodidattico, e come già delineato nel primo capitolo, raggruppiamo tutto ciò in due settori principali:

- 1) i *corpora* più o meno estesi e specialistici, come nuovo strumento per la conoscenza dei linguaggi e, mediatamente, per l'insegnamento/apprendimento delle lingue;
- 2) i materiali didattici appositamente costruiti per i corsi di lingue seconde o straniere e gli applicativi utilizzabili a tal fine (nel seguito, abbrevieremo con *L2* quando non sarà necessario dar conto delle differenze tra *lingua straniera* e *seconda lingua*. Qui non ci occupiamo di insegnamento scolastico della lingua materna. Per contro, buona parte di quanto verrà detto sulle lingue straniere vale anche per la didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera).

Del primo punto tratteremo diffusamente nei prossimi capitoli, mentre qui esamineremo il secondo per chiarire in che senso può e deve esistere una "multimedialità umanistica".

In estrema sintesi, siamo convinti che non è schizofrenico occuparsi al tempo stesso degli approcci umanistici in glottodidattica (Porcelli 1994a, 1994b; Stevick 1990) e delle tecnologie glottodidattiche avanzate (Porcelli-Dolci 1999); abbiamo addirittura la pretesa di affermare che un utilizzo delle tecnologie che non rispettasse i criteri di fondo della glottodidattica umanistica non sarebbe in grado di giungere a risultati duraturi.

L'elemento unificatore primario è, nella nostra concezione, la mente dello studente — o meglio, la sua persona, essendo noto (e l'abbiamo già ribadito) che ai fattori cognitivi e razionali si associano quelli affettivi e motivazionali. La domanda essenziale è se la tecnologia utilizzata nella

didassi delle lingue straniere concorra in modo efficace e coerente a sviluppare questa persona nella sua formazione. Tuttavia questo non è il solo elemento di cui occorre tener conto: nel caso in cui il laboratorio multimediale venga usato per attività di *testing* c'è una componente di autovalutazione, ossia di controllo che lo studente ha sul proprio apprendimento; ma può esserci anche una componente legata al superamento di prove con valore legale o comunque connesse alla funzione che l'istituzione ha, per delega della società, di accertamento dei livelli raggiunti e di attestazione del possesso di determinate competenze e abilità.

E allora si percepisce immediatamente che il nome dato al modello che stiamo per presentare, l'aggettivo FRIENDLY, può essere provocatorio: amichevole per chi? In prima battuta, per lo studente; in secondo luogo per l'insegnante, sia come persona interagente nel processo educativo, sia come rappresentante dell'istituzione (una prima versione del modello si trova in Porcelli 2000).

Percorreremo rapidamente due itinerari alternativi: un cenno al passato, perché le tecnologie glottodidattiche avanzate hanno già una loro storia, che merita di essere studiata e interpretata; e l'illustrazione del modello come progetto.

Ciò che distingue il presente approccio è l'assunzione della figura dello studente come punto focale, come perno attorno a cui deve ruotare ogni discorso su hardware e software, su procedure e curricoli, su esercitazioni e test. Chi conosce anche solo superficialmente gli approcci umanistici obietta immediatamente che, a meno di gravissime forzature, non sono direttamente riconducibili all'uso delle tecnologie glottodidattiche avanzate; un laboratorio multimediale è in assoluto il luogo meno adatto per attività non solo di *Total Physical Response* (il che sarà ovvio e banale ma non per questo meno vero) ma anche di *Community Counseling*, *Strategic Interaction*, *Suggestopedia*, ecc. In questa sede dobbiamo, ancora una volta, porre l'accento su ciò che costituisce la "sostanza comune" che consente di definire umanistico-affettivi questi approcci.

Lo faremo a partire da una serie di affermazioni presenti negli studi sul *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) e che dimostrano come non si riesce a prescindere dalle motivazioni primarie e dai bisogni essenziali degli studenti — bisogno di sicurezza, di autostima, di ancoraggio alla propria esperienza di vita: in sintesi, bisogno di attenzione alla totalità della persona.

## 2. Uno sguardo retrospettivo

Già nel 1986 veniva pubblicata la seguente affermazione, a proposito dell'uso sistematico di un laboratorio per sedute di CALL:

si è fatto uso di fogli sui quali gli studenti trovavano le informazioni sugli esercizi disponibili e su cui potevano annotare quali di essi venivano man mano completati. Era in parte una necessità e in parte una mossa psicologica per rassicurare gli studenti dando loro qualcosa di convenzionale da portare con sé, da archiviare alla fine della seduta. Alla fine dell'anno i fogli distribuiti di volta in volta hanno costituito una documentazione affidabile

di ciò che era stato fatto nelle ore di CALL. E l'uso di ciclostilati serviva anche a chiarire che la macchina non sostituiva carta e matita... (Burgess 1986:24. La traduzione è nostra)

In assenza di una copia su carta mediante la stampante, alcune situazioni di disagio psicologico derivavano dal fatto che, terminato un esercizio e spento il computer, del proprio lavoro non sembrava restare traccia. Possiamo usare il passato perché oggi è normale che lo studente possa trasferire su dischetto ciò che ha prodotto, e comunque l'idea che i dati siano conservati su una memoria magnetica remota non è così inquietante come poteva esserlo circa venti anni fa. Semmai il disagio può essere quello opposto, ossia il timore che si tenga traccia di tutto, implacabilmente, anche di errori ampiamente corretti e di carenze ormai superate. Quel che conta, dal nostro punto di vista, è che l'autore parla di "psychological move", ossia dell'esigenza di andare incontro a un bisogno intangibile ma reale degli studenti.

Un altro problema che si agita da tempo riguarda le potenzialità del computer come motivatore estrinseco. Il rapporto psicologico con la macchina in molte persone sembra passare attraverso tre fasi. La prima è il timore nei confronti dello strumento costoso e complicato da usare, un po' misterioso e dalle reazioni a volte impreviste. Superata questa fase, si passa facilmente al grande entusiasmo, per non dire all'amore appassionato e esclusivo. Abbiamo conosciuto studenti di Scienze della Comunicazione che non si rendono conto di quale patrimonio bibliografico esista nella loro biblioteca universitaria e insistono nel cercare documenti su Internet, accontentandosi di materiali molto meno validi — però preferiti perché trattabili elettronicamente. Più in generale, danno l'impressione di ritenere importanti solo le cose che si possono fare col computer — con grave disagio per quei loro docenti che tengono la maggior parte delle lezioni in un'aula normale. C'è infine una fase più matura in cui il ruolo della tecnologia informatica viene ridimensionato e si instaura una capacità di giudizio più obiettivo sulla validità di ciò che viene offerto dal computer o dalle reti.

Si può naturalmente approfittare della fase degli entusiasmi per sostituire il materiale cartaceo con materiale elettronico, ma con due avvertenze: la prima è che il superamento della fase acritica deve essere non solo atteso ma anche incoraggiato. La seconda è che ben difficilmente un software didattico può risultare attraente e accattivante quanto un videogioco. La motivazione va ricercata solo nella effettiva capacità del programma di soddisfare le attese dello studente e le sue motivazioni più elevate di autostima e di autorealizzazione (Maslow 1970<sup>2</sup>).

### **3. Il modello *FRIENDLY***

Ora esaminiamo singolarmente gli otto elementi di cui si compone il modello FRIENDLY, per poi concludere con un rapido sguardo d'insieme al problema dei laboratori multimediali.

### *Functional*

La polisemia di questo aggettivo in ambito glottodidattico è stata ripetutamente denunciata (tra i primi lavori in proposito, Cambiagli 1979; v. anche Cambiagli 1988); dal francese *fonctionnel* che rinvia alla lingua per scopi speciali, all'inglese *functional* del *notional-functional approach* — che poco dopo sarebbe stato ribattezzato *approccio comunicativo* — la distanza è lunga anche se è comune il riferimento all'uso, alla “lingua che serve per...”. Da questo punto di vista il criterio della funzionalità appare rispettato da gran parte del software didattico degli ultimi anni, mentre ci sono spesso dei problemi per quanto riguarda l'impiego didattico di programmi nati per altri scopi — dai sistemi di videoscrittura ai dizionari on-line o su CD-ROM alle enciclopedie multimediali. Qui la funzionalità dello strumento deve essere garantita dall'uso che ne viene fatto da parte dello studente sotto la guida dell'insegnante.

Con l'avvento di Internet la ricerca di *realia*, di documenti autentici di ogni tipo, può raggiungere il mondo intero — con le potenzialità che ben conosciamo ma anche con due avvertenze: la prima è che nella psiche dell'allievo può risultare nitida e significativa la differenza tra l'oggetto vero e proprio, tangibile, e la sua immagine elettronica sullo schermo, tra i *realia* in senso stretto e quelli che forse potremmo chiamare i *virtualia*. Varie ricerche in atto — poche delle quali, però, partono da una prospettiva strettamente glottodidattica — sono rivolte proprio a cercare di capire qual è l'effetto, a livello cognitivo e emotivo, della sostituzione dell'oggetto con il suo simulacro. La seconda avvertenza riguarda i pericoli di confusione tra ciò che rinvia al mondo fisico reale e ciò che invece rappresenta mondi immaginari e alternativi.

Entrambi i problemi sembrano riguardare maggiormente gli scolari e gli studenti più giovani; chi è in una scuola superiore o all'università dovrebbe avere ormai avere raggiunto un livello adeguato di maturità. Però non si può dare per scontato che sia proprio così — dobbiamo tener conto del fatto che per i giovani della *videogame generation* sono molto più realistici certi scenari infraterrestri o interstellari che non, ad esempio, il sistema di concetti e astrazioni che costituisce la descrizione di una lingua in termini grammaticali. Gli effetti li vediamo anche nelle tesi di laurea, dove a volte si fa fatica a scorgere una sequenza logica nell'argomentazione e molte frasi sembrano costruite con la tecnica dello *zapping* televisivo.

Mettersi in una prospettiva funzionale significa essenzialmente non perdere mai di vista gli obiettivi del corso — e del ricorso alle tecnologie glottodidattiche avanzate al suo interno — e verificare la rispondenza effettiva del software per il loro raggiungimento, in termini di attenzione all'uso contestualizzato e finalizzato della lingua.

### *Relevant*

In questa prospettiva la pertinenza dei materiali e delle esperienze multimediali deve essere valutata non solo come coerenza nei contenuti ma anche come capacità di essere percepiti come importanti dai soggetti che se ne servono. Intendo dire che un programma di argomento estraneo ai contenuti del corso appare immediatamente e giustificatamente *irrelevant*; ma anche un software

che invece ha ottimi motivi per essere usato può a prima vista apparire non pertinente. Il catalogo dei materiali disponibili in un laboratorio multimediale dovrebbe precisare le possibili utilizzazioni, soprattutto quelle non ovvie e evidenti. In mancanza di questa documentazione, il compito di chiarire la rilevanza e la corretta prospettiva di impiego ricade su chi è incaricato delle esercitazioni nel laboratorio multimediale.

### *Interesting*

Qui parlo di interesse del materiale non tanto sotto il profilo dei contenuti — che ci riporterebbe al punto precedente — ma nel senso di “capacità di sostenere l’interesse iniziale mediante procedure appropriate”. L’attrattiva iniziale può essere vanificata dalla monotonia o da modi di impiego poco significativi. E allora riemerge l’altro possibile candidato per la lettera I, ossia *Interactive*: mi limito a richiamare il problema dell’interattività tra il soggetto e la macchina e a rinviare agli studi e agli interventi puntuali sull’argomento (in primis, Baldry e Crivelli 1994).

Una precisazione terminologica: preferiamo riservare il termine *interazione* ai rapporti tra soggetti umani, usando *interattività* per i rapporti uomo/macchina e *interfaccia* per le connessioni delle macchine tra loro e/o con le loro periferiche.

### *Easy*

Anche il termine *facilità* deve essere chiarito: al di là del requisito dell’impiego agevole — un requisito in genere ampiamente soddisfatto nell’era del topo, delle icone e delle finestre — risulta preminente l’individuazione del livello corretto di difficoltà dei materiali in rapporto al grado non solo di competenza complessiva (principianti, intermedi, progrediti) ma anche di abilità specifiche a cui sono giunti gli studenti.

Vale per i materiali su supporto informatico quello che vale per quelli su supporto cartaceo: non è sempre possibile semplificare testi autentici, e qualche volta sarebbe tecnicamente possibile ma non è didatticamente opportuno. In questi casi la semplificazione, nel senso di adeguamento al livello dello studente, avviene attraverso la consegna sul da farsi, sul compito da svolgere a partire dal materiale esistente. Non sempre queste consegne alternative sono previste da chi ha elaborato il software, anche se si tratta di materiale didattico, e sono di norma, direi “per definizione”, assenti dai materiali non didattici (ossia software nato per altri usi ma che può essere utilmente impiegato per scopi glottodidattici: l’esempio più importante è dato dai programmi di videoscrittura – cfr. Porcelli-Dolci 1999:60-62).

Ancora una volta viene chiamato in causa l’intervento dell’insegnante e, per converso, viene messa in questione la modalità dell’accesso autonomo, indipendente e senza supervisione.

### *Natural*

Qui troviamo un altro paradosso, ossia il requisito della naturalezza in un ambiente che per definizione è artificiale e virtuale. La naturalezza va intesa come percezione, da parte dell’utente,

che il mondo che gli si presenta sullo schermo e le situazioni che è chiamato a vivere all'interno di quel mondo rappresentano esperienze che egli può ricondurre alla propria realtà, o come vissuto o almeno come ragionevole proiezione di ciò che avrà occasione di sperimentare servendosi della lingua straniera in apprendimento.

Accanto a questa esigenza di naturalezza si deve collocare quella di non eccedere nella pretesa opposta, ossia di ricondurre tutto alle normali situazioni di vita quotidiana, dimenticando che nella scuola si compiono azioni che raramente hanno luogo nella realtà extrascolastica, dallo scrivere un tema su un argomento a sorpresa al leggere a voce alta, dal dire le cose a chi le sa già all'uccidere le poesie facendone la versione in prosa — per non dire delle operazioni “impossibili”, come calcolare un apotema sapendo l'area di un poligono regolare. L'operazione è impossibile nel senso che se sappiamo l'area di un poligono è perché conosciamo già la misura del lato e quindi quella dell'apotema — come già osservava don Milani (1967), nella vita reale abbiamo gli strumenti per misurare le lunghezze ma non per misurare le superfici. Questo però non vuol dire che nella scuola sia inutile addestrarsi a usare anche le formule inverse. Citiamo questo caso-limite per sottolineare che nel contesto didattico accettiamo comunemente alcune pratiche in certa misura innaturali e quindi non vediamo perché si debba pretendere un rigore assoluto, degno di miglior causa, quando le simulazioni sono ambientate in un laboratorio multimediale.

### *Dynamic*

La rigidità è una caratteristica del software più elementare e primitivo. Oggi non è particolarmente complicato realizzare software che consente una pluralità di percorsi — e quindi non dovrebbe nemmeno essere particolarmente costoso, ma qui non è il caso di discutere le politiche commerciali di certi produttori, soprattutto italiani. In questo aspetto della dinamicità rientra quindi il carattere della riusabilità del software in forme variate, distinta dalla fissità che rende inadoperabile un programma da parte di uno studente una volta percorso l'itinerario previsto. Per fissità intendiamo la immodificabilità che caratterizza ad esempio i testi a stampa. Nel caso degli ipertesti abbiamo una fissità dell'oggetto ma un dinamismo dei percorsi di lettura.

Nella dinamicità possiamo distinguere due aspetti. Il primo è la capacità di rigenerazione autonoma secondo sequenze casuali; questa è propria di alcuni giochi, compresi buona parte dei giochi didattici, che sfruttano una funzione di biblioteca che è presente nella maggior parte dei linguaggi di programmazione e che fornisce numeri casuali o pseudo-casuali. Come si può mischiare un mazzo di carte da gioco, così si possono mischiare e presentare in ordine diverso le frasi di un esercizio o le alternative di un quesito a scelta multipla. Chiunque abbia un minimo di esperienza e sensibilità glottodidattica sa che questo tipo di casualità ha limiti notevoli e deve essere tenuto sotto osservazione perché può essere fonte di sequenze indesiderabili.

L'altro aspetto della dinamicità riguarda il software che si modifica a seconda dell'input che riceve dall'utente; ma è un aspetto così importante che merita una voce a sé.

### *Learner-adaptive*

Pretendere che un programma didattico incorpori un modello dell'apprendente capace di interpretare correttamente non solo la sua performance ma anche gli stili di lavoro, le reazioni emotive, ecc., significa non solo proiettarsi nel futuro ma desiderare l'indesiderabile. In realtà per gli aspetti tecnologici il futuro è già presente e oggi è normale trovare delle modalità di interazione che sarebbero parse fantascientifiche negli anni '80; chi va alla stazione e trova un computer che gli dà tutte le informazioni in varie lingue semplicemente toccando lo schermo — e poi un altro computer (o a volte lo stesso) gli vende il biglietto — ha la sensazione di compiere un'operazione elementare, addirittura banale. Il computer, come pronosticava Weizenbaum vent'anni fa (Weizenbaum 1984), assomiglia sempre di più al motore elettrico, che adoperiamo di continuo senza rendercene conto perché è nascosto. Le automobili, le lavastoviglie e molte altre macchine contengono delle centraline elettroniche, dei piccoli computer invisibili che ognuno di noi adopera senza rendersene conto. Un telefonino cellulare ne ha almeno due, di cui uno rimovibile.

Nel prossimo futuro avremo tecnologie glottodidattiche avanzate che del computer non avranno più nemmeno l'aspetto: se gli schermi sensibili e l'input vocale devono ancora migliorare il rapporto tra costi e prestazioni, la tastiera che già è stata sostituita dal mouse per molte funzioni in vari casi potrà essere sostituita da un telecomando: una dozzina di tasti o poco più invece dei 104 della tastiera standard oggi più diffusa. Del resto l'invio di messaggi e di fax mediante il telefono cellulare ci dice che questo è parte della nostra quotidianità. La sola incognita riguarda il tempo che il mondo dell'istruzione nel suo complesso impiegherà per recepire questi strumenti e servirsene adeguatamente. I centri linguistici universitari sotto questo profilo sono un'isola relativamente privilegiata ma mi sembra importante allargare lo sguardo alla scuola italiana nel suo complesso.

Lasciamo in disparte questa digressione sulle tecnologie di oggi e di domani e torniamo invece al paradigma interpretativo del ruolo della macchina nell'educazione linguistica.

### *Yours*

L'acronimo FRIENDLY si è formato quando ho cercato di mettere assieme una serie di parole-chiave — la P di *Pertinente* creava problemi, molto più della R di *Relevant*, e così pure la F di *Facile* rispetto alla E di *Easy*, e questo ha portato a preferire l'inglese, anche perché l'espressione *user-friendly* è di uso frequente nel settore dell'informatica. Restava però il problema della Y, una lettera con la quale iniziano poche parole, e tra queste è difficile trovarne di veramente adatte. In un primo momento avevo pensato di collegare *Young* con l'età degli scolari, ma poi ho preferito *Yours* perché mi permette di recuperare un altro tratto significativo della glottodidattica umanistica: anche l'insegnante è una persona, che non può stabilire rapporti interpersonali validi con l'allievo se è a disagio, se si sente insicura o addirittura minacciata — per esempio, proprio dalle tecnologie glottodidattiche avanzate. E allora il software valido è quello che tu che insegni riesci a sentire come “tuo”, come parte dell'itinerario didattico che i tuoi studenti stanno percorrendo sotto la tua guida.

Una conseguenza non indifferente è che in vari ambiti di lavoro, in particolare nell'insegnamento delle lingue in ambito universitario da parte di collaboratori ed esperti linguistici coordinati dal docente ufficiale della disciplina e/o dal direttore di un Centro Linguistico universitario, occorre che si integrino due tipi di insegnanti: quelle che sono in grado di gestire correttamente i sussidi tecnologici disponibili (alcune di loro non uscirebbero mai da una sala computer, dove preparano software, sperimentano programmi, navigano per il Web alla ricerca di materiali, ecc.) e quelle per le quali la costrizione ad andare nel laboratorio multimediale sarebbe una forzatura controproducente: fanno dell'ottimo lavoro in aula, non è il caso di costringerle altrimenti. Al tempo stesso occorrerà che agli studenti giunga un'offerta formativa chiara, che faccia percepire la necessità di integrare lezioni in aula e attività in laboratorio.

Da qualche tempo sta emergendo un'ulteriore istanza: e cioè l'esigenza di nuove figure didattiche. Ve ne sono almeno due che meritano attenzione:

- la prima è il *tutor* di laboratorio multimediale, che non è un tecnico ma un'insegnante specializzata, e il cui compito fondamentale non è quello di premere i bottoni giusti ma di proporre le sequenze di attività più idonee a raggiungere gli obiettivi dell'attività di laboratorio, scegliendo opportunamente il software, rispettando i tempi di apprendimento, ecc.;
- la seconda è il *language advisor*, figura di importanza centrale dove vi sono impianti di accesso autonomo, dato che lo studente lasciato lavorare in totale autonomia potrebbe facilmente smarrirsi o almeno perdere tempo inutilmente invece di sfruttare al meglio la potenzialità del mezzo; ci sono università straniere che offrono corsi di Master per la formazione degli specialisti della didattica delle lingue straniere in ambiente multimediale e di *self-access*.

Siamo convinti che la comprensione puntuale di questi ruoli e di quanto ad essi si connette (ad esempio, i processi di valutazione del software, dei siti con materiali didattici, ecc. — cfr., tra gli altri, Arnò-Ferrario 2001) sia importante per tutte le insegnanti e non solo per coloro che operano in laboratori multimediali e/o centri dotati di *self-access*.

In questo capitolo, anch'esso introduttivo, abbiamo fatto un passo indietro, non nel senso di un arretramento rispetto all'impiego delle tecnologie glottodidattiche avanzate o alle riflessioni e alle esperienze condotte finora, ma come fa chi, posto di fronte a un dipinto di grandi dimensioni, se ne allontana per coglierne meglio l'insieme. Se poi si tratta di un monumento, di un edificio, o comunque di una realtà tridimensionale, la presa di distanze è ancora più necessaria. E non crediamo di dover ulteriormente argomentare che le tecnologie glottodidattiche avanzate oggi ci presentano una realtà con molteplici dimensioni. Di fronte alla complessità sono importanti le segmentazioni e le analisi dei singoli aspetti, ma si avverte primariamente il bisogno di ricondurre a sintesi la messe di dati raccolti nei diversi settori.

## 4. Interattività

### 4.1 Grande Fratello o schiavo servizievole?

In altre occasioni, e con particolare riferimento alla glottodidassi assistita dal computer (CALL) ho analizzato cinque paradigmi che corrispondono ad altrettanti ruoli possibili della macchina: la *teaching machine*, il *magister*, il *paedagogus*, il *database* e il *sussidio integrato* (Porcelli 1994c). Qui, cercando di andare all'essenza del problema, voglio individuare una serie di dicotomie, avvertendo però che in quasi tutti i casi tra i due poli estremi vi è un'ampia gamma di stadi intermedi, sicché la contrapposizione non deve essere assunta come assoluta, né si deve intendere che tutto il bene si trova da una parte e tutto il male dall'altra. Prima di discutere i singoli punti vediamo di elencarli in forma di tabella.

|   |  |
|---|--|
| Rigidità del mezzo tecnico                                    | Flessibilità del mezzo tecnico                             |
| Rigidità del programma  | Flessibilità del programma                                 |
| Rigidità delle procedure                                      | Flessibilità delle procedure                               |
| Monodirezionalità   | Interattività  |
| Materiali "autentici"   | Materiali didattici o adattati                             |
| Assenza di materiale di supporto o di "aiuti"                 | Presenza di supporti, aiuti e "strumenti di navigazione"   |
| Solo lingua   | Lingua, cultura e civiltà                                  |
| Appello alla sola sfera cognitiva                             | Appello anche alla sfera psicoaffettiva e/o psicomotoria   |
| Supplementarità   | Complementarità  |
| Decontestualizzazione   | Contestualizzazione  |
| Analisi "tutto o niente" degli errori                         | Analisi "intelligente" degli errori                        |
| Ritmo di esecuzione determinato dalla macchina                | Tempi di esecuzione controllati dall'utente                |
| Materiali complessi, con necessità di addestramento specifico | Materiali facili da usare senza particolare addestramento  |
| Procedure nascoste e oscure                                   | Procedure "trasparenti"                                    |
| Accesso per codici  | Accesso per icone  |
| Ruolo dominante del programma: nemico da contrastare          | Ruolo dominante del programma: amico o compagno di viaggio |
| Utente spettatore passivo                                     | Utente protagonista attivo                                 |
| Obiettivi confusi e generici                                  | Obiettivi chiari e specifici                               |
| Materiale monouso   | Materiale riusabile indefinitamente                        |

Questi punti sono diversi per natura e per importanza e perciò non hanno tutti lo stesso "peso specifico" in una valutazione che si ispira ai principi umanistici-affettivi. Per questo motivo li prendiamo in esame uno alla volta.

#### *Rigidità / Flessibilità del mezzo tecnico*

Un esempio estremo di rigidità è dato dal videogioco da bar, che non è modificabile dall'utente e eroga un solo tipo di prestazione; ma nemmeno un giradischi o un lettore di (video)cassette possono essere modificati. La flessibilità è propria di certi sistemi basati sul computer e che ammettono configurazioni diverse sia per l'input (tastiera, mouse, schermo

sensibile, microfono, modem, lettore di CD) che per l'output (schermo, stampante, file su disco, ecc.). In linea di massima sono preferibili i sussidi meno rigidi, ma questo criterio non è decisivo in quanto moltissimo dipende dai punti successivi.

#### *Rigidità / Flessibilità del programma*

Il software può essere imm modificabile dall'utente, come nel caso dei normali dischi grammofonici in vinile o dei CD non interattivi; alcuni supporti come le cassette audio e video o i dischetti per computer sono modificabili ma in molti casi si desidera conservare intatto il loro contenuto, proteggendoli contro le cancellature o le sovrascritture accidentali. Dal punto di vista glottodidattico umanistico-affettivo anche questo parametro è ininfluente, almeno in linea di tendenza, anche se probabilmente un buon equilibrio tra programmi rigidi e programmi flessibili consente il rapporto ottimale tra fruizione ricettiva e interattività.

#### *Rigidità / Flessibilità delle procedure*

Un film su pellicola, un disco audio convenzionale (non CD) e certi programmi per computer non possono essere fermati nel corso dell'esecuzione se non rischiando di provocare danni al sistema. Questo è da considerare un grave difetto dal punto di vista didattico (salvo casi eccezionali) perché costringe l'utente a subire passivamente l'intera procedura una volta che questa sia stata avviata, senza possibilità d'intervento. Sul versante opposto, vi sono programmi che non si possono o non si vogliono modificare ma che consentono procedure flessibili. Ad esempio, un film su videocassetta consente di scegliere le sequenze da proiettare, di interromperle e ripeterle a piacimento, di utilizzare il "fermo-immagine" e così via. I DVD hanno rappresentato un passo in avanti di notevole portata in questa direzione.

La flessibilità delle procedure rispetta l'esigenza primaria della persona di non perdere la propria libertà di azione e di esercitare la propria responsabilità anche nei momenti dedicati allo sviluppo di abilità e all'apprendimento di nozioni specifiche.

#### *Monodirezionalità / Interattività*

Per i motivi appena detti, a parità di altre condizioni i processi che consentono una reale interattività con il sistema sono più rispettosi della persona di quelli monodirezionali. Occorre poi analizzare la qualità e il livello dell'interattività, che in qualche caso – oggi fortunatamente sempre più raro – è limitata a "Premi un tasto per continuare, Q per smettere" mentre altrove sono consentite scelte molto più ampie e significative e si può instaurare qualche forma di "dialogo" col sistema. Di nuovo rinviamo a Baldry-Crivelli 1994 per gli approfondimenti.

#### *Materiali "autentici" / Materiali didattici o adattati*

E' una questione ampiamente dibattuta se, in quali casi e a quali condizioni si debbano preferire i *realia* a materiali costruiti appositamente per l'insegnamento o adattati in qualche misura a partire da materiali totalmente autentici. Da un punto di vista personologico sono importanti gli agganci con la realtà extrascolastica ai fini della motivazione e questo può far preferire un contatto

diretto con ciò che la cultura/civiltà straniera produce; se però la fruizione di materiali autentici appare troppo complessa o al di là delle capacità del soggetto, questi può sviluppare stati di ansia e di frustrazione che sono controproducenti.

*Assenza di materiale di supporto o di "aiuti" / Presenza di supporti, aiuti e "strumenti di navigazione"*

Alcuni sistemi particolarmente complessi, e in particolare gli ipertesti, richiedono che l'utente sia messo in grado in ogni momento di conoscere la propria posizione nel labirinto di porte e finestre in cui è entrato, di sapere come tornare sui propri passi, come rientrare nell'ambiente da cui è appena uscito o come tornare direttamente al punto da cui era partito senza percorrere a ritroso, passo dopo passo, tutto l'itinerario. Sotto il profilo umanistico-affettivo gli "strumenti di navigazione" sono ancora più importanti degli stessi contenuti di un ipertesto.

*Solo lingua / Lingua, cultura e civiltà*

Da mezzo secolo si è posto l'accento sulla saldatura inscindibile tra lingua e civiltà/cultura: le culture/civiltà sono presenti, sin dal titolo, in Lado (1957) e per quanto riguarda l'Italia un volume importante è Freddi (1968). Il tema è sempre vivo e di recente è stato rivisitato da Balboni (1999a) in chiave interculturale. Da tempo denuncio il fatto che malgrado tutto ciò, molto software, soprattutto per computer ma anche per laboratorio linguistico, si occupa della lingua come se fosse un codice senz'anima, cioè senza un popolo che in essa vive e con essa si esprime. Sono molto lieto di constatare che recentemente si sono compiuti passi importanti nella direzione giusta, ossia nell'integrazione di elementi di lingua e di civiltà anche nell'uso delle tecnologie glottodidattiche avanzate.

*Appello alla sola sfera cognitiva / Appello anche alla sfera psicoaffettiva e/o psicomotoria*

Questo è, tra tutti, il punto veramente decisivo. L'attenzione rivolta ai processi cognitivi e al *problem-solving* ha messo in ombra l'affettività e la psicomotricità come componenti essenziali della persona umana. L'abbiamo detto e ribadito: qui ci limitiamo a richiamarlo.

*Supplementarità / Complementarità*

Altra domanda non nuova ma sempre cruciale: quello che le tecnologie glottodidattiche avanzate propongono allo studente si integra direttamente con il corso che sta svolgendo e con l'unità didattica su cui sta lavorando? In caso contrario, è stato chiarito il motivo per cui si è deciso di mostrare un certo filmato, utilizzare un certo programma per computer, e così via? E' chiaro che se lo studente non capisce "che cosa c'entra" (o peggio, se non ci sono agganci di nessun tipo) siamo in presenza di diversivi che in linea di principio devono essere evitati, anche se si presentano come particolarmente attraenti e spettacolari — anzi, proprio per questo motivo, dato che possono essere gestiti come momenti di pura evasione, con una fruizione disimpegnata e quindi infruttuosa.

*Decontestualizzazione / Contestualizzazione*

Sappiamo che l'unità minima di significato non è la parola, non è la frase ma è il testo. Dobbiamo perciò verificare se il programma che stiamo esaminando isola elementi linguistici fuori di contesto oppure recupera costantemente una quantità di elementi co-testuali e contestuali sufficienti a dar senso alle parole e alle frasi. La presenza di un significato è la premessa necessaria, anche se non sufficiente, per una significatività.

*Analisi degli errori "tutto o niente" / "intelligente"*

Lavorando con il computer risulta frustrante e demotivante accorgersi che dettagli di per sé ininfluenti (ad esempio, il dare una risposta usando caratteri minuscoli invece che maiuscoli) o deviazioni di scarsa significanza rispetto alle risposte attese portano il programma a reagire allo stesso modo che se si trattasse di gravi errori concettuali o formali. Ciò compromette la credibilità dal sussidio come strumento che favorisce l'apprendimento e genera atteggiamenti di rifiuto, esplicito o latente ma sempre distruttivo.

*Ritmo di esecuzione determinato dalla macchina / Tempi di esecuzione controllati dall'utente*

La gestione del tempo è una delle molte possibili esplicitazioni di un rapporto in cui il controllo può essere assunto dalla macchina oppure dall'utente. La necessità di eseguire determinati compiti in un tempo prefissato e non regolabile è un fortissimo fattore ansiogeno; lo si vede anche nei quiz televisivi, dove domande in sé banali diventano difficili perché vengono concessi pochi secondi per la risposta e si crea uno stato di stress psicologico.

*Materiali complessi, con necessità di addestramento specifico / Materiali facili da usare senza particolare addestramento*

Nella prospettiva in cui si inquadra questa analisi, non importa sottolineare l'importanza che le procedure *user-friendly* assumono ai fini dell'*efficienza* dei programmi, quanto piuttosto l'impatto psicologico negativo di procedure poco amichevoli o addirittura ostiche, impenetrabili senza un notevole sforzo preliminare.

*Procedure nascoste e oscure / Procedure "trasparenti"*

È molto frustrante avere dai programmi interattivi delle "risposte", soprattutto se negative, senza capire sulla base di quali criteri e processi esse siano formulate. Come minimo, rimane il dubbio che l'incompetenza non sia dell'utente ma del sussidio.

*Accesso per codici / Accesso per icone*

È un'esplicitazione della *user-friendliness* dei programmi; lavorare utilizzando icone e mouse è certamente più semplice e incoraggiante che dover digitare alla tastiera parole-chiave misteriose e un po' intimidatorie o premere sul telecomando sequenze prestabilite di numeri.

*Ruolo dominante del programma: nemico da contrastare / amico o compagno di viaggio*

Come mostrano i videogiochi, un certo agonismo può essere accattivante, anzi così avvincente da creare fenomeni di dipendenza. In situazione didattica, tuttavia, i sussidi tecnologici dovrebbero servire proprio per attenuare la conflittualità e l'antagonismo con la figura dell'insegnante e sostituirli con un rapporto di collaborazione. Molto, naturalmente, dipende dalla natura dei materiali: è normale (e quindi tranquillamente accettato) che i giochi didattici e le attività di *problem-solving* si pongano come sfida alle capacità dell'utente.

*Utente spettatore passivo / Utente protagonista attivo*

Parafrasando un vecchio detto, che riprenderemo nell'ultimo capitolo: "se vedo troppe cose dimentico, se ne faccio alcune, ben mirate, capisco e ricordo".

*Obiettivi confusi e generici / Obiettivi chiari e specifici*

Un'attività di cui non è chiaro lo scopo e di cui, di conseguenza, non si vede l'utilità viene probabilmente svolta in maniera distratta, poco convinta e diventa scarsamente utile.

*Materiale monouso / Materiale riusabile indefinitamente*

Anche qui non mi importa di valutare i rapporti tra costi e prestazioni da un punto di vista tecnico. Mi interessa invece sottolineare che la familiarità con materiali e procedure già usati favorisce una loro utilizzazione in un clima di serenità e privo di ansia.

#### *4.2 Riassumendo...*

Sono convinto che molti dei punti qui affrontati siano ben presenti alla coscienza di tutti gli insegnanti sensibili e interessati al discorso sulle tecnologie glottodidattiche avanzate, e anche di un discreto numero di produttori di hardware e software didattici. Quello che mi preme sottolineare è il salto qualitativo che un approccio umanistico-affettivo impone: l'attenzione alla persona, alle sue motivazioni profonde e alle sue ansie non è un elemento desiderabile ma tutto sommato opzionale: essa si pone come requisito essenziale di una didattica delle lingue moderne che voglia essere efficace ed efficiente. Convincersi di questo significa procedere sulla strada già percorsa verso la comunicazione interlinguistica e la comprensione interculturale, con la consapevolezza che quanto più sappiamo guardare in profondità alle persone dei nostri allievi, tanto meglio siamo in grado di scegliere i sussidi tecnologici che ci aiutano a istruirli e, quel che più conta, educarli.

In questo capitolo sono stati trattati, e quindi diamo per acquisiti, i seguenti punti:

- i ruoli del computer in glottodidattica
- i rapporti tra tecnologie glottodidattiche avanzate e approcci affettivi
- il modello *FRIENDLY* e le sue implicazioni
- le nuove figure dei docenti di lingue
- l'interattività e l'interazione

- i criteri di analisi del software glottodidattico

## CAP. 3

### IL LEXICAL APPROACH: FONDAMENTI E PRINCIPI

#### 1. Il *Lexical Approach*: fondamenti.

Prima di ogni altra cosa — ancor prima dell'indice — M. Lewis (1993) propone una serie di citazioni che chiama *Words of Wisdom*:

- The human mind cannot help but make meaning. (*Margaret Walshe*)
- We improve our ideas through a lengthy trail of broken images and abandoned illusions. (*Don Cupitt*).
- The teacher's primary responsibility is response-ability. (*Peter Wilberg*)
- You cannot learn what you do not understand. (*Henri Adamchiewski*)
- Grammar is what has always made English a school subject. (*Jimmie Hill*)
- When students travel, they don 't carry grammar books, they carry dictionaries. (*Stephen Krashen*)
- Most examples in textbooks and grammar books are randomly lexicalised. (*Henry Widdowson*)
- If you want to forget something, put it in a list. (*Earl Stevick*)
- Our purpose is to help students make maximal sense from minimal resources. (*Otto Weiss*)<sup>3</sup>

Se si può trovare un comune denominatore, questo risiede nell'attenzione alla persona di fronte alle esigenze reali del viaggiare, del dar senso a ciò di cui fa esperienza, del dare una risposta (non necessariamente verbale: *response* è più ampio di *answer*), dell'assecondare i processi di memorizzazione, ecc.

Le citazioni più specificamente linguistiche sono una minoranza: in quella sulla scelta casuale del lessico nelle grammatiche e nei libri di testo, si fa riferimento a sequenze di frasi come *Egli sedette qui. Non pagò mai. Egli mi fece impazzire. Essa cucì tutto il giorno. Essa portava un abito nuovo*, tipiche dei vecchi testi di grammatica (Hazon 1957:288) ma che difficilmente costituiscono degli enunciati plausibili nella normale conversazione. Frasi presentate come esempi di dialogo sono altrettanto poco verosimili: *Is this the finest statue you have in Rome? It is* (Hazon 1957:338).

---

<sup>3</sup> Abbiamo scelto di lasciare nel testo la versione originale e di dare la versione italiana in nota: *La mente umana non può fare a meno di dare un senso. Miglioriamo le nostre idee attraverso una lunga fila di immagini spezzate e illusioni abbandonate. La responsabilità primaria dell'insegnante è l'abilità di responso. Non si può imparare ciò che non si capisce. La grammatica è quella che ha sempre fatto dell'inglese una materia scolastica. Quando gli studenti viaggiano, non portano con sé una grammatica ma un dizionario. La maggior parte degli esempi nei libri di testo e nelle grammatiche è lessicalizzata casualmente. Se vuoi dimenticare qualcosa, mettilo in un elenco. Il nostro scopo è di aiutare gli studenti a dare il massimo del senso al minimo di risorse.*

Ma anche in eserciziari molto più recenti (di cui preferiamo non dare le coordinate bibliografiche) si trovano sequenze incentrate su strutture grammaticali ma poco o nulla coerenti lessicalmente:

1. *How many CDs have your parents got?*
2. *How much wine do you drink?*
3. *How much sugar do you want?*
4. *How many tins of coke are there in the fridge?*
5. *How much coffee is there?*
6. *How many cigarettes does your grandfather smoke?*
7. *How many flowers are there in your garden?*
8. *How much flour do you need?*

Rispetto a 40 anni prima qualche progresso si nota, anche perché gli esercizi sono all'interno di unità didattiche che iniziano con un dialogo o una lettura in cui viene introdotto un tema e un contesto situazionale; ma probabilmente *si vuole evitare* che le frasi di un esercizio siano percepite come una possibile sequenza — in caso contrario “there” nella quinta frase potrebbe far pensare a “in the fridge” nella quarta, ma il caffè in grani o macinato non si conserva in frigorifero. Né la farina (frase 8) ha a che fare con i fiori del giardino (frase 7). Nell'esercizio seguente, le due frasi che parlano di esami si sarebbero potute mettere in sequenza (la quarta seguita dalla seconda: “che devi fare per passare gli esami? Quando avrai il prossimo esame?”) e invece si è preferito separarle con una frase che parla della polizia:

1. *Did you have to go to school yesterday afternoon?*
2. *When will you have to sit for your exam?*
3. *Have you ever had to call the police?*
4. *What do you have to do to pass your exams?*
5. *Do you have to catch a train or a bus to go to school every day?*
6. *What time did you have to get up this morning?*
7. *What time will you have to get up tomorrow?*
8. *Do you usually have to stand up when your teachers come into the classroom?*

Ribadiamo comunque che al di là del cenno alla lessicalizzazione casuale nei libri di testo e nelle grammatiche, il richiamo costante nelle *words of wisdom* è alla lingua straniera percepita come realtà da vivere, da cui esigere costantemente un senso e che deve servire per interagire in società e culture diverse dalla propria. Può essere necessario, come ricorda Cupitt, procedere per tentativi ed errori, abbandonando l'illusione di una serie di passi preordinati che garantiscono il raggiungimento della meta; ma senza dimenticare che una lingua è ben più che la sua grammatica — è ben più che una materia scolastica.

Perché una serie di istanze diventi un approccio metodologico occorre che esse si traducano in principi operativi. Subito dopo l'indice, Lewis (1993) raggruppa una serie di principi che sintetizzano ciò che verrà sviluppato nel resto del volume e nei libri successivi (Lewis 1997; 2000).

## **2. Il *Lexical Approach*: principi.**

I *key principles* affrontano primariamente temi di carattere linguistico e glottodidattico; li riportiamo anzitutto come essi sono elencati, aggiungendo solo un numero d'ordine che ci servirà per richiamarli quando li commenteremo. Anche qui preferiamo lasciarli nella versione originale. La traduzione italiana risulterà dai commenti che svilupperemo nei prossimi paragrafi:

1. Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.
2. The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word 'chunks'.
3. A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to 'chunk' language successfully.
4. Although structural patterns are acknowledged as useful, lexical and metaphorical patterning are accorded appropriate status.
5. Collocation is integrated as an organising principle within syllabuses.
6. Evidence from computational linguistics and discourse analysis influence syllabus content and sequence.
7. Language is recognised as a personal resource, not an abstract idealisation.
8. Successful language is a wider concept than accurate language.
9. The central metaphor of language is holistic -- an organism; not atomistic -- a machine.
10. The primacy of speech over writing is recognised; writing is acknowledged as a secondary encodement, with a radically different grammar from that of the spoken language.
11. It is the co-textual rather than situational elements of context which are of primary importance for language teaching.
12. Socio-linguistic competence -- communicative power -- precedes and is the basis, not the product, of grammatical competence.
13. Grammar as structure is subordinate to lexis.
14. Grammatical error is recognised as intrinsic to the learning process.
15. Grammar as a receptive skill, involving the perception of similarity and difference, is prioritised.
16. Sub-sentential and supra-sentential grammatical ideas are given greater emphasis, at the expense of earlier concentration on sentence grammar and the verb phrase.
17. Task and process, rather than exercise and product, are emphasised.
18. Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status.
19. The Present-Practise-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesise-Experiment cycle.
20. Contemporary language teaching methods and materials tend to be similar for students at different levels of competence; within the Lexical Approach the materials and methods appropriate to beginner or elementary students are radically different from those employed for

upper-intermediate or advanced students. Significant re-ordering of the learning programme is implicit in the Lexical Approach.

Anche qui, peraltro, troviamo richiami espliciti ai fattori affettivi:

7. La lingua/il linguaggio è riconosciuta/o come risorsa personale, non come realizzazione astratta.

8. “Lingua efficace” è un concetto più ampio di “lingua accurata”.

e alla totalità della persona:

9. La metafora centrale del linguaggio è olistica — un organismo; non atomistica — una macchina.

Procediamo ora sistematicamente all’analisi dei principi, cominciando da quelli maggiormente orientati sul versante linguistico per procedere poi a quelli più marcatamente didattici.

### 3. La lingua secondo il *Lexical Approach*

La trattazione di M. Lewis fa riferimento soprattutto alla lingua inglese come lingua seconda — ossia insegnata nei paesi dove essa è la lingua materna degli abitanti. La riproponiamo qui nella convinzione che si eccettuano alcune peculiarità dell’inglese (ad esempio, i *phrasal verbs* — di cui tuttavia diremo in seguito) essa si mantiene valida anche per l’insegnamento delle altre lingue come lingue straniere.

Sicuramente rimane in primo piano l’affermazione (2a) secondo cui “la dicotomia grammatica/lessico non è valida”. Da più parti e da tempo si parla di *lessicogrammatica* come superamento del dualismo tra le due componenti, con non poche difficoltà sul piano della teoria linguistica e anche delle prospettive di analisi. Non è questa la sede adatta per affrontare questi temi e problemi: per una recente rassegna, che risale fino al *Cours* saussuriano e puntualizza i concetti di SINTAGMA e SINTEMA, rinviamo a Gobber (2003). Tratto saliente del *Lexical Approach* è l’affermazione secondo cui (13) “la grammatica come struttura è subordinata al lessico” e il primo principio, che li assomma tutti, afferma che (1) “la lingua consiste di lessico grammaticalizzato, non di grammatica lessicalizzata”. Si riconosce che (4a) “i modelli strutturali sono utili” ma (4b) “viene attribuito un rilievo appropriato alle strutture lessicali e metaforiche”.

Come premessa ai *key principles*, M. Lewis afferma che il *Lexical Approach* costituisce uno sviluppo dell’approccio comunicativo e ne assume i principi costitutivi. La differenza principale è una migliore comprensione della natura del lessico nella naturale manifestazione del linguaggio, e del suo contributo alla didattica delle lingue. È quindi coerente che riprenda un’affermazione che risale anche a stagioni anteriori, ma a cui il comunicativismo ha dato particolare rilievo: (10) “si riconosce il primato dell’orale rispetto allo scritto; lo scritto è considerato una codifica secondaria, con una grammatica radicalmente diversa da quella della lingua parlata”. Non tutti sono d’accordo sul “radicalmente” ma siccome le differenze sono state tradizionalmente sottovalutate è bene insistere su di esse.

Sotto il profilo psicolinguistico c’è il recupero della priorità della competenza comunicativa rispetto alla padronanza del codice: (12) “la competenza sociolinguistica — il saper comunicare —

precede ed è la base, non il prodotto, della competenza grammaticale”. Il bambino impara a parlare perché è in grado di comunicare, non viceversa, e con gli opportuni *distinguo* questo rimane vero anche in stadi successivi dello sviluppo umano. Un altro principio psicolinguistico, noto da tempo e ripreso opportunamente da Lewis, afferma che (14) “l’errore di grammatica va accettato come intrinseco al processo di apprendimento”.

Un dato messo in luce da più parti e da molto tempo riguarda l’inesattezza del singolare *grammatica* quando si dovrebbe più correttamente parlare di *grammatiche* al plurale (Giunchi 1990, Titone 1992, Porcelli 1994a, Taylor Torsello 1997). Sotto il profilo linguistico distinguiamo la grammatica formale ereditata dalla tradizione classica (con le nove parti del discorso, la *consecutio temporum*, ecc.), la grammatica generativo-trasformativa di Chomsky, la grammatica dei casi profondi di Fillmore, quella attanziale di Tésnière — per non citare che pochi casi, scelti in ordine sparso tra quelli che per vari motivi hanno attratto l’attenzione dei glottodidatti. Pare dunque legittimo affermare che ogni proposta di interpretazione e sistematizzazione dei dati e dei processi linguistici è una grammatica: abbiamo quindi tante grammatiche quanti sono gli studiosi del linguaggio e delle lingue — e anche di più, visto che non pochi di essi propongono modelli diversi man mano che sviluppano le loro teorie.

Più specificamente glottodidattiche sono le analisi del “fare grammatica” — qualunque sia il modello adottato. Vi sono tre livelli di gestione delle competenze grammatologiche da parte delle insegnanti:

- a) il livello dei fondamenti scientifici della propria professionalità; sono quelle conoscenze di linguistica, glottologia, storia della lingua e simili sulla base delle quali l’insegnante imposta i propri corsi, valuta i materiali didattici e sceglie i sussidi, ma che non introduce nelle lezioni;
- b) il livello delle competenze e abilità di cui gli studenti si impadroniscono attraverso l’accostamento ai dialoghi e alle letture, e soprattutto mediante gli esercizi: è il livello della *grammatica implicita*; (Giunchi 1990)
- c) il livello delle spiegazioni esplicite, paragonabili alla punta emergente dell’iceberg: una piccola parte di un tutto molto più corposo.

Lewis si allinea su queste posizioni affermando che (15) si dà la priorità alla grammatica come abilità ricettiva, come percezione delle somiglianze e delle differenze; da più parti nei suoi scritti parla della grammatica non come serie di precetti ma come strumento di sviluppo di una consapevolezza da parte dell’allievo.<sup>4</sup> Nella stessa direzione si muove anche la presa di posizione (20) per una netta differenziazione dei materiali didattici a seconda del livello di età e di

---

<sup>4</sup> Una critica serratissima alla nozione stessa di “regola di grammatica” si trova in Harris (2002:57-61), che a sua volta rinvia agli studi sulla “integrational linguistics” (Toolan 1996; Harris & Wolf, 1998; Davis 2001).

avanzamento degli studenti, il che implica un significativo riordino dei programmi in coerenza con l’approccio lessicale.

Ciò lo condurrà a (19) respingere il paradigma Presentazione—Esercitazione—Produzione a favore di un paradigma basato sul ciclo Osservazione—Ipotesi—Sperimentazione; ma su un punto così centrale e determinante dovremo tornare dopo avere analizzato nei dettagli vari altri aspetti.

### 3.1. Parole, vocaboli e significati

Nota: Adottiamo da qui in poi la convenzione di usare il *corsivo* per le parole o frasi straniere usate come esempi, il **grassetto** per gli esempi in italiano e il MAIUSCOLETTO per i termini tecnici man mano che vengono definiti. Seguiamo inoltre la convenzione abituale per cui si pone un asterisco [\*] davanti alle forme scorrette e un punto interrogativo [?] davanti a quelle la cui accettabilità è dubbia o problematica.

Chi scrive ha avuto occasione di sentire una conversazione in una lingua sconosciuta e di capire solo *passport*, una delle parole “internazionali,” e subito dopo \***marcadabollo**, in italiano, detta come un’unica parola. E’ un’espressione intraducibile nella maggior parte delle lingue perché è tipica del nostro sistema burocratico. Parlando con molti stranieri ci vuole sempre un bel po’ di tempo per spiegare che cos’è una carta da bollo – e non si riesce a spiegare (probabilmente perché non è chiaro nemmeno a noi indigeni) come mai si usi ancora un sistema di prelievo fiscale inventato quando si scriveva con penna e calamaio.

Questo episodio serve per introdurre due argomenti. Il primo è quello della traduzione da una lingua all’altra, che porta con sé la questione della traducibilità, collegata a sua volta con le differenze non solo e non tanto linguistiche, ma piuttosto relative agli usi e costumi, alle culture e civiltà di popoli diversi. A volte, come nel caso delle marche e carte da bollo, manca nell’altra lingua il referente, ossia la cosa a cui si riferisce il vocabolo; più spesso accade che vi sia una corrispondenza imperfetta, perché lingue diverse non sono etichette diverse messe sugli stessi oggetti, ma modi diversi di classificare la realtà. Nessuno di noi confonde un **tasto** con una **chiave** e quindi sorprende scoprire che in inglese la stessa parola, *key*, si riferisce a entrambi gli oggetti. Allo stesso modo un inglese accetta con altrettanta difficoltà il fatto che noi abbiamo un solo verbo, **dire**, per esprimere ciò che “naturalmente” va distinto tra *to say* e *to tell*, oppure che per una **casa** noi non distinguiamo tra *house* e *home*.

Il secondo argomento riguarda una distinzione, che ci tornerà molto utile, tra PAROLE e VOCABOLI. Sopra abbiamo scritto \***marcadabollo**, violando il buon uso italiano, non solo perché l’espressione **marca da bollo** viene sempre detta tutta d’un fiato, senza la possibilità di pause, ma soprattutto perché nella mente dello straniero che pensa all’oggetto di cui sta parlando si tratta di un VOCABOLO unico e il fatto che consista di tre PAROLE è del tutto trascurabile. Ma in realtà lo stesso vale per noi, parlanti nativi della lingua italiana: il vocabolo **gatto delle nevi** non ci fa venire alla mente un animale della famiglia dei felini ma un veicolo meccanico. Il termine tecnico proposto da

vari linguisti per espressioni come **marca da bollo**, **gatto delle nevi** o il francese *chemin de fer* è SINTEMA.

Se vogliamo imparare una lingua dobbiamo quindi superare il più rapidamente possibile l'idea di conoscerla 'parola per parola'. Diamo un altro esempio: l'estetista che sa benissimo che cosa è il *make up* non ha bisogno di conoscere i vari significati e usi di *make* e di *up* — al contrario, tale conoscenza può generare confusione e come minimo è una complicazione inutile. Nella lettura di un testo la scelta più dannosa è quella di fermarsi davanti a una parola sconosciuta o il cui significato è poco chiaro: è molto meglio procedere per vedere quali altre parole accompagnano quella che ci crea il problema — il CO-TESTO, che Lewis (v. punto 11) ritiene ancora più importante ai fini didattici di quanto non sia il CONTESTO situazionale.

Il collegamento con il contesto, ossia con la situazione comunicativa nel suo complesso, è in ogni caso importante. Un esempio: a Lugano un cartello in una vetrina diceva **Si saldano pezzi**; si è dovuta scartare la prima "traduzione" che viene in mente, **Si eseguono saldature**, perché non era un'officina ma un negozio di mobili e perciò l'interpretazione corretta doveva essere **Alcuni 'pezzi' (di mobilio) sono in saldo**. Può aiutare in questo il ricordare che in inglese **un mobile** è *a piece of furniture*. Sempre nel Canton Ticino il contesto fa capire che il **debarcadere** è l'**imbarcadere**, che la **riservazione** è la **prenotazione** e che una **azione** è una **vendita promozionale** e/o l'offerta di **saldi**. Nel centro storico di città come Parma molte vie si chiamano **borghi** e a Venezia ci sono le **calli** e le **callette**.

Possiamo chiarire ulteriormente questo aspetto esaminando la parola italiana **perdere**. Una **squadra** che perde **non vince**, una **azienda** che perde **non guadagna**, un **rubinetto** che perde **non tiene** (Porcelli 2003). Dimmi con che parola vai, e ti dirò che parola sei. Riprendendo l'esempio del rubinetto, i soli soggetti che possono **perdere** in quel senso sono i contenitori di fluidi e i loro accessori: vasche, tubi, bombole, ecc. e l'oggetto, spesso sottinteso, è un liquido o un gas. Questo ci dice che ogni vocabolo, o meglio ogni accezione di ogni vocabolo, tende ad accompagnarsi di preferenza ad altri vocaboli: **indurre in** è seguito solo da **errore** o **tentazione**. Certe CO-OCCORRENZE sono molto forti — la parola **imbottito** ci fa venire in mente in primo luogo **panino** e poi pochi altri vocaboli (ad esempio, **trapunta**); e se un sintagma italiano inizia con **in un batter**..., esso **deve** finire con **...d'occhio**. D'altra parte occorre tenere presente i "rifiuti" reciproci: si può (non dal punto di vista morale ma in corretto italiano) **indurre in errore** ma non **\*indurre in sbaglio** malgrado **errore** e **sbaglio** siano sinonimi in molti altri contesti. Ricordiamo per inciso che **non** sono sinonimi in Glottodidattica: l'ERRORE è sistematico e rivela una carenza di COMPETENZA; lo SBAGLIO è occasionale, connesso a una ESECUZIONE poco attenta.

Il valore di un vocabolo è determinato dai suoi rapporti "orizzontali" con i vocaboli ai quali si accompagna ma anche dai rapporti "verticali" con i vocaboli a cui si contrappone o con cui si alterna. **Buono** costituisce il polo positivo della coppia **buono/cattivo**, ma in una sequenza come **sufficiente/buono/distinto/lodevole/ottimo/eccellente**, **buono** assume un valore assai meno positivo. Se un testo ci dice che un certo problema può assumere un rilievo **nazionale**,

**internazionale** o **globale**, siamo costretti a superare le dicotomie **nazionale/internazionale** e **locale/globale** a favore di una serie di tre (o forse quattro) elementi: **(locale)/nazionale/internazionale/globale**. Sul versante didattico è utile notare che non sempre le sequenze possibili in una lingua trovano corrispondenze in un'altra: alla terna inglese *happy/unhappy/sad* corrisponde l'italiana **felice/infelice/triste**; ma a *clean/unclean/dirty* non corrisponde **pulito/\*impulito/sporco**.

### 3.2. Linguaggio e logica

L'esistenza di una "realtà oggettiva" esterna alla nostra mente e comunicabile intersoggettivamente è da sempre un argomento centrale in filosofia, una questione a cui sono state date risposte diversissime; qui la assumiamo come dato che ci proviene dal "senso comune", perché ai nostri fini non occorre andare al di là della nozione che ne ha "l'uomo della strada". Le considerazioni sviluppate nel paragrafo precedente ci dicono che il legame tra un'analisi oggettiva del reale e ogni lingua è un legame atipico e spesso labile. Il singolare **qualche libro** rinvia a una pluralità di oggetti, esattamente come il plurale **alcuni libri**; e sia il singolare che il plurale sono usati per indicare l'assenza di oggetti o "insieme vuoto": **nessun libro, zero libri** – è semplicemente falso che "SINGOLARE vuol dire *uno*, PLURALE vuol dire *tanti* (o almeno *più di uno*)".

La **sedia** e la **poltrona** sono femminili mentre il **tavolo** e lo **sgabello** sono maschili — o meglio, il **tavolo** è maschile a meno che non venga apparecchiato per un pasto, perché allora diventa la **tavola**. Siccome al ristorante sono normalmente apparecchiate dovremmo avere le **tavole** e invece no, riecco i **tavoli**. Tra le assurdità di questo tipo ci sono il **vizio** (maschile) e la **virtù** (femminile)... È chiaro che tra il genere grammaticale e i riferimenti al genere biologico non ci sono rapporti "logici". In inglese gli oggetti inanimati e i nomi astratti (*chair, table, virtue, vice, ecc.*) sono neutri, ma nemmeno in inglese mancano esempi di "illogicità" — si noti l'uso delle virgolette perché la Logica in quanto tale si pone a un altro livello.

Lingue diverse, poi, gestiscono diversamente questi aspetti. Se in italiano diciamo **Si misero il cappotto e uscirono**, ognuno intende che non indossarono un unico cappotto collettivo ma tanti cappotti quante erano le persone; la lingua inglese qui è più trasparente: *They put on their coats and went out*. Allo stesso modo, la frase ambigua **Ci andarono in macchina** (non è chiaro se abbiano usato una sola automobile o più di una), in inglese è esplicita: *They went there in their car* se l'auto è una sola e *They went there in their cars* se sono più di una.

In italiano usiamo il verbo al plurale nelle frasi come **Né Cardiff né Glasgow SONO in Inghilterra**, mentre la corrispondente frase inglese ha il verbo al singolare: *Neither Cardiff nor Glasgow IS in England* (ricordiamo che Cardiff è nel Galles, Glasgow è in Scozia e l'Inghilterra non è tutta la Gran Bretagna). Tornando al punto, non ha senso chiedersi se "abbia ragione" l'italiano a usare il plurale o l'inglese a usare il singolare: nessuna delle due scelte è "logica" in senso stretto.

Insistiamo su questo punto perché molte delle resistenze psicologiche all'apprendimento delle lingue straniere nascono proprio dalla difficoltà ad accettare il fatto che esiste in ogni lingua, compresa la nostra, un certo grado di arbitrarietà, che impedisce di gestire i fatti linguistici rispettando i canoni del rigore razionale. In effetti ci sono persone estremamente intelligenti ma con scarse attitudini per le lingue straniere proprio perché sentono il bisogno costante di “sapere perché” e si aspettano risposte abbastanza simili a quelle che governano l'apprendimento della matematica e delle scienze naturali. È invece un dato di fatto che i rapporti che intercorrono tra il **tavolo** e la **tavola** non sono gli stessi che ci sono tra il **melo** e la **mela** né tantomeno quelli che NON ci sono tra il **costo** e la **costa** o tra il **pizzo** e la **pizza**. Riescono molto meglio coloro che si lasciano invadere dalla lingua senza opporre questo tipo di resistenze; vari metodologi inglesi usano il verbo *to surrender* (arrendersi) per esprimere lo stesso concetto.

Che la padronanza di una lingua non sia un fatto puramente intellettuale ma anche affettivo lo dimostrano, tra l'altro, le innumerevoli esperienze di emigranti che, tornati al paese di origine, non sono più capaci di usare la lingua in cui per anni hanno interagito sul lavoro, per le compere nei negozi, ecc. È una lingua che non è mai stata veramente appresa, ma che anzi è stata “sofferta” come parte della condizione di disagio materiale e spirituale connessa col lavoro all'estero. E ora che l'Italia è luogo di immigrazione, non è difficile osservare le differenze tra il comportamento linguistico di coloro che intendono rimanere qui — quindi cercano di parlare bene la nostra lingua e la usano costantemente con i figli — e quello di chi invece intende tornare il più presto possibile al paese d'origine e l'italiano lo parla poco (anzi, il meno possibile) e male.

Non è azzardato affermare che, nella scuola, un'insegnante antipatica è il peggior diaframma tra i suoi studenti e la lingua straniera che viene loro proposta per il suo tramite. Se l'esito di tanto insegnamento linguistico è deludente, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo di una competenza comunicativa (ossia della capacità di usare una lingua straniera in maniera appropriata al contesto), questo lo si deve a un approccio sbagliato. Una lingua è una realtà viva, ricca e arricchente; una grammatica, come abbiamo visto, è una materia scolastica.

### 3.3. Oltre la parola

Il più delle volte, nei prossimi capitoli, useremo il termine VOCABOLO per designare tutte le unità lessicali, dalla parola alla “frase fatta”. Ci pare perciò necessario distinguere i vari tipi di vocaboli per chiarirne la natura e la funzione.

Già all'interno delle parole (nel senso tecnico di VOCABOLI MONOVERBALI) possiamo fare delle distinzioni: ci sono parole PRIMITIVE come **libro** / *book*, parole ALTERATE o DERIVATE come **libriccino**, **libresco** / *booklet*, *bookish* e parole COMPOSTE come **segnalibro** / *bookmark*. In inglese, molto più che in italiano, è attivo il processo di CONVERSIONE, attraverso il quale una parola viene usata come altra parte del discorso (*a book* / *to book*).

Non è detto che due lingue si servano in parallelo degli stessi processi: al derivato italiano **libreria** corrispondono i composti inglesi *bookshop* e *bookshelf* per indicare rispettivamente il

negozio e il mobile o scaffale. Sospendiamo qui questa analisi — ricordando solo che mentre un impiegato postale conta le PAROLE e quindi sa dirci quante ce ne sono in un telegramma, per un linguista il compito è molto più complesso — per tornare ad aspetti che ci pongono problemi didattici.

Dove si trova un parco naturale situato *at the top of down under* — parola per parola sarebbe "alla sommità di giù sotto"? Per venirne a capo bisogna sapere che per gli inglesi *down under* è un'espressione corrente che si riferisce agli antipodi, cioè all'Australia. Nel nord dell'Australia c'è una penisola che si protende verso la Nuova Guinea, e che si trova quindi in cima all'Australia, *at the top of down under*.

In un volume abbiamo trovato "libri da tavolino dei caffè", un'espressione per nulla chiara e che quindi ha suscitato il desiderio di capire che cosa ci fosse dietro. Rintracciato il testo originale, si è potuto verificare che era *coffee table books*. Da dove viene l'errore del traduttore? Anzitutto dal fatto che ha confuso *coffee*, il caffè come pianta e come bevanda, con *café*, il caffè come locale, il bar — con tavolini che di solito al massimo hanno qualche giornale.

Nelle case americane — lo vediamo in tanti episodi televisivi — davanti al divano e alle poltrone del soggiorno c'è un tavolino basso, detto *coffee table* perché è dove si mette il caffè da offrire agli ospiti. Spesso su quel tavolino c'è un libro costoso e vistoso, che dovrebbe dare l'idea di una casa dove si dà molta importanza alla lettura e alla cultura. Un *coffee table book* è un libro che "fa scena", di grande formato e ricco di illustrazioni ma in realtà, spesso, culturalmente povero; l'espressione *coffee table book* viene normalmente usata con un valore dispregiativo.

Come si fa a sapere che parole semplici, che conosciamo bene, messe assieme hanno un significato diverso? La prima cosa da fare è di consultare un vocabolario. Sia *down under* che *coffee table book* sono espressioni registrate nei dizionari di buon livello e di dimensioni adeguate, i quali riportano, di solito in coda alle singole voci, proprio le combinazioni di parole che hanno assunto valori particolari. Inoltre, molte parole facili e note hanno significati meno usuali. Una parola come *line*, la **linea**, ha varie decine di significati (un dizionario ne registra 54) dalla **coda** allo sportello al **verso** di una poesia alla **lenza** per pescare, ad altri ancora meno usuali. E ora molti di questi dizionari sono consultabili... *on-line*.

Cercare sul dizionario anche le parole che si pensa di conoscere bene può riservare parecchie sorprese.

### 3.4 *Chunking* e *polywords*

Chi impara a leggere nella lingua materna viene subito sollecitato ad andare oltre la decrittazione della parola singola e a raggruppare opportunamente le parole tra di loro in base al senso dell'enunciato. In apparenza questo serve per imparare a leggere a voce alta con le pause al posto giusto e le intonazioni appropriate, ma in realtà questo è solo il segno esterno di un processo di comprensione a livelli più profondi. Un'espressione come **una vecchia porta la sbarra** è ambigua nello scritto, ma quando viene detta si sente se **porta** fa parte del soggetto o del predicato:

**una vecchia | porta la sbarra** ha salienza su **vecchia**, mentre **una vecchia porta | la sbarra** ha salienza su **porta**. Qui la linea verticale | indica una cesura logica, non necessariamente una pausa.

Questo esempio serve per una serie di considerazioni. La prima e più immediata, quasi ovvia, è che raggruppare (nel leggere) e segmentare (nell'ascoltare) sono operazioni altrettanto basilari in lingua straniera: la ricerca di senso deve superare i confini della parola isolata per dare conto della dimensione minima richiesta caso per caso. La parola italiana **sale** può essere disambiguata attraverso processi di tipo grammaticale

il sale | le sale | egli sale

oppure mediante processi di carattere lessicale:

sale e pepe | sale e salotti | sale e scende

In altri casi la ricerca di sensatezza si fa più complessa:

*"Time flies!"*

*"I can't, they go by too fast."*

Una persona dice "Il tempo vola" e l'altra risponde "Non ci riesco, passano troppo veloci." Come si spiega? Chi risponde finge di aver capito qualcosa di diverso, dando a *time* il valore di verbo all'imperativo e a *flies* il valore di nome plurale: "cronometra le mosche!" L'esempio illustra l'ampia portata del fenomeno della conversione in inglese ma anche il fatto che la lingua si presta a vari tipi di comunicazione, ivi inclusa quella scherzosa che consente di sospendere o violare alcune delle convenzioni pragmatiche basilari.

Illustra anche un fenomeno su cui avremo modo di soffermarci in seguito: e cioè che non tutte le interpretazioni teoricamente possibili di un enunciato sono altrettanto frequenti e quindi plausibili: "cronometra le mosche!" è una palese assurdità, con la possibile eccezione di qualche laboratorio di ricerche zoologiche; ma anche la prima interpretazione di **una vecchia porta la sbarra** — ossia "una donna anziana reca un lungo oggetto metallico" è meno verosimile dell'altra ("un uscio non nuovo impedisce di accedere ad essa"). A meno di indicazioni esplicite in contrario, nella nostra esemplificazione facciamo riferimento alle esperienze di comunicazione quotidiana in ambiti non specialistici. Le grammatiche tradizionali e quelle che mirano a essere esaurienti dal punto di vista descrittivo tendono a porre sullo stesso piano tutte le opzioni che una lingua rende disponibili; le buone grammatiche didattiche e — in misura ancor più significativa — il *Data-driven learning* danno invece conto dell'effettiva frequenza relativa delle diverse opzioni e assumono questo dato come principio organizzatore del sillabo.

In questa ottica, ad esempio, il dato più significativo non è che i modali inglesi *can* e *could* sono sostituiti da *to be able* nei tempi e modi che a loro mancano in quanto difettivi (infinito, gerundio, aspetto progressivo, aspetto perfettivo, ecc.) ma che l'uso di *to be able* tende a essere formale mentre i modali sono preferiti nella lingua colloquiale:

*Not being able to reach the Chancellor on the telephone, I went to her office*

può essere il testo di una dichiarazione formale o di una deposizione a verbale, mentre nella lingua di ogni giorno si direbbe piuttosto

*As I couldn't get the Chancellor on the phone, I went to her office.*

In altre parole, si preferisce evitare il gerundio in modo da poter usare *could*; pertanto la frequenza dei modali è estremamente più alta del “verbo sostitutivo” che in teoria copre una gamma più ampia di tempi e modi e che deve essere adoperato quando ci sono altri modali, come in *might be able*, *will be able*, ecc. In un piccolo corpus di circa 6 milioni di parole inglesi, *able* compare 1492 volte (ma in circa una ventina di casi non è parte di *to be able to*); le cifre per i modali sono: *can* 9050 (ma anche qui occorrerà togliere qualche caso in cui è sostantivo o verbo principale — *a can, to can*) *can't* 1879; *could* 16435 e *couldn't* 1377. Il rapporto tra *able* e i modali è perciò, approssimativamente, di 1 su 20.

Ci riferiamo a un corpus “domestico” raccolto dall'autore di questo volume – nel seguito, per brevità sarà indicato come HOME CORPUS; le sue caratteristiche sono presentate e discusse nell'appendice al termine del presente capitolo.

### 3.5 COLLOCATIONS

Il principio numero 5 afferma che la COLLOCATION è parte integrante di un sillabo, ne è un principio organizzatore. Questa affermazione postula la possibilità di sillabi su base lessicale, accanto a quelli tradizionali su base grammaticale e ai *notional syllabuses* (Wilkins 1976) dell'approccio comunicativo. Tradotta in termini glottodidattici, e a conferma delle esperienze comuni da parte delle insegnanti, l'affermazione smentisce categoricamente che non ci sia più nulla da insegnare una volta “finita la grammatica”.

Può essere significativo rilevare, comunque, che il libro di grammatica inglese tradizionale più volte citato offre osservazioni di carattere lessicale in almeno due passi:

- a) dove elenca una serie di importanti co-occorrenze di *to be*: *hungry, thirsty, sleepy, afraid, right, wrong, cold, warm...*; si tratta di locuzioni i cui traduttori italiani più frequenti usano **avere** (**fame, sete, sonno, paura, ragione, torto...**) invece di **essere**; (Hazon 1933:159)
- b) quando illustra la polisemia di *to get* e un certo numero di usi frasali e di locuzioni basate sul verbo stesso, da *get on a get the sack*. (Hazon 1933:404-406)

Come vedremo esaminando le proposte didattiche, il *Lexical Approach* va oltre, ad esempio ponendo a confronto alcuni usi tipici di *to have* e *to get* nel descrivere gli eventi quotidiani. (Lewis 1997:148-150); per capire il suo modo di gestire “*happy have*”, tuttavia, dovremo sviluppare il concetto di PROSODIA SEMANTICA.

Le co-occorrenze, come si accennava all'inizio, non sono tutte allo stesso livello: alcune associazioni sono forti, come in **ricerca scientifica** e altre più deboli anche se possibili, come in

**ricerca fortunata, ricerca mensile, ricerca eterogenea.** Escluderemo dall'orizzonte didattico l'impiego delle co-occorrenze inesistenti o poco plausibili, come \***ricerca bionda** o ?**ricerca scortese** (anche come contro-esempi: difficilmente gli studenti comprendono le disquisizioni sulle combinatorie consentite dai tratti semici come [ $\pm$  umano] o [ $\pm$  animato]), per concentrare l'attenzione sulle ASSOCIAZIONI FORTI, le più utili per sviluppare l'uso competente di una lingua straniera.

### 3.6 Prosodia semantica

La lettura della voce **commettere** nel dizionario di Devoto-Oli è interessante. Il primo dei tre lemmi è definito “congiungere in modo da formare un tutto perfettamente aderente”: gli esempi (e i sostantivi **commettitura** e **commessura**) rinviano alle tavole del fasciame di un'imbarcazione di legno e ai tasselli di un mosaico; il lemma richiama anche altri usi obsoleti, segnalati come arcaici: “Conficcare”; “Dare inizio, attaccare” (c. *battaglia*). Il secondo lemma è definito “Fare, compiere a danno altrui” (c. *un furto, un reato*). Infine il terzo lemma fornisce anzitutto una definizione etichettata come *uso letterario*, “Affidare” (*Deh fa che a la dolce sua mano Commetta l'estremo sospir!* - Carducci), poi il riflessivo “Porsi, arrischiarsi” seguito dall'arcaico “Ritirarsi in convento”; il secondo sottolemma fornisce le definizioni “Ordinare, commissionare” (c. *un quadro a un pittore*), “Dare incarico” (c. *alla segretaria di spedire una lettera*) “Anche, stabilire, imporre” (senza esempio).

È palese l'intento dei lessicografi di dar conto dell'evoluzione storica della parola e di illustrarne gli usi letterari. Lo straniero che chiede aiuto al dizionario per imparare l'italiano trova a fatica il significato di gran lunga più frequente, “compiere atti illeciti o sbagliati”, e dalla definizione può essere indotto a pensare che non sia corretto dire **commettere un errore** o **commettere suicidio** perché manca il danno altrui — è possibile **commettere** atti che sono **peccati** secondo la morale cristiana (come i pensieri impuri e i desideri illeciti) senza arrecare il minimo danno agli altri. Quella che manca, quindi (oltre all'attenzione alla frequenza), è la rilevazione di una prosodia semantica di segno negativo che reca in sé l'idea di danno e/o di illecito.

Un ottimo esempio, che riguarda le lingue inglese e italiana a confronto, è fornito dalle coppie di CHUNKS **in caso di** / *in case of* contrapposte a **nel caso di** / *in the case of* (Tognini-Bonelli 2001; 2002). In entrambe le lingue, **in caso di** / *in case of* ha una prosodia semantica negativa perché è seguito da vocaboli che esprimono stati o eventi indesiderabili come **bisogno, necessità, malattia, incendio** e simili; meno frequentemente, si tratta di eventi aleatori o ritenuti improbabili: **in caso di vincita al lotto, di vittoria dell'Inter**, ecc. Questa negatività è assente — se non per casi sporadici — dai vocaboli che seguono **nel caso di** / *in the case of*: **nel caso dell'Australia, dei Bronzi di Riace, delle notizie dall'estero, degli ultimi sviluppi**, ecc. Confrontando le CONCORDANZE, si nota un elevato grado di parallelismo tra inglese e italiano per quanto riguarda la prosodia semantica.

|  |
|--|
| <p>Le CONCORDANZE sono le raccolte delle righe o delle frasi che contengono una data parola o vocabolo; sono lo strumento principale per l'analisi</p> |
|--|

lessicale dei testi raccolti in un corpus. Delle CONCORDANZE ci occuperemo ampiamente nel seguito; qui segnaliamo solo che non usiamo mai il termine CONCORDANZA per indicare l'accordo grammaticale di genere, numero e persona ossia la concordanza tra soggetto e verbo, tra articolo, nome e aggettivo, ecc.

### 3.7 Idioms e proverbi

La conoscenza delle espressioni idiomatiche, dei proverbi e dei riferimenti culturali non è un ornamento accessorio ma si rivela ben presto indispensabile per comprendere i dialoghi quotidiani, le allusioni a fatti, eventi o testi importanti, ecc. La persona che lamenta di essere stata “mandata da Erode a Pilato”, nella vana ricerca di un documento, dà per scontata la conoscenza sia del Vangelo (sia pure in modo del tutto superficiale e limitata agli episodi più noti), sia dell'uso che si fa di questa espressione come vocabolo idiomatico in italiano. Il giornale che dopo una tornata elettorale titola “L'Italia s'è destra” assume che tutti conoscano il secondo verso dell'Inno di Mameli e colgano il gioco di parole. Il bambino a cui viene detto di prendere una caramella “anzi due: una per occhio” la prima volta rimane sconcertato perché non capisce quale logica colleghi il fatto di avere due occhi con quello di ricevere due caramelle. Gli esempi non sono inventati: il titolo comparve a piena pagina su *Il Manifesto* negli anni '80; dell'episodio della caramella siamo stati testimoni in una località veneta — l'espressione idiomatica è (o forse era) molto diffusa in quell'area.

La lingua italiana è idiomatica quanto qualsiasi altra e gli usi possono variare da regione a regione. Non ha senso meravigliarsi della “idiomaticità” di altre lingue e del valore diverso che espressioni apparentemente analoghe possono assumere in ciascuna di esse. Questa consapevolezza è alla base di ogni lavoro serio che miri a sviluppare la padronanza delle “frasi fatte” in un'altra lingua.

R. Fergusson, compilatrice di un dizionario dei proverbi inglesi, osserva a questo proposito:

Perhaps it is a mistake to regard proverbs as a source of accumulated wisdom. Perhaps they are better seen as a collection of tags that enable thought to be communicated and exchanged, without effort of formulation. An English dictionary lists words with which to formulate ideas. This *Dictionary of Proverbs* lists a selection of preformulated ideas, ready for instant use in the appropriate situation. (Fergusson 1983:vi)

In altre parole, se facciamo una cortesia a qualcuno e quella persona si profonde in ringraziamenti, esprime il desiderio di ricambiare, ecc. potremmo dirle che non deve darsene pena, perché i favori una volta si fanno e una volta si ricevono, ci sono sempre occasioni di aiuto reciproco e in ogni caso è bello e giusto essere solidali... Potremmo, in teoria: in pratica è molto più semplice e rapido sintetizzare questo lungo discorso mediante la “frase fatta” **una mano lava l'altra**.

Dire a qualcuno “Tanto va la gatta al lardo...” equivale a dirgli che sospettiamo che stia facendo di nascosto qualcosa di sbagliato e che prima o poi verrà scoperto. In un contesto informale, invece di dire che un caso singolo o un evento occasionale non fa testo possiamo dire che “una rondine non fa primavera”. I proverbi e le espressioni idiomatiche sono in buona misura risposte *standard* e sintetiche a situazioni ricorrenti.

Al fine di sviluppare l’attenzione verso proverbi e *idioms* inglesi, un libro di testo (Porcelli, Caimi, Uccellino 1997:104-126) ne ha raccolti alcune centinaia e agli esami di Linguistica Inglese, in un test scritto preliminare, si è chiesto agli studenti di ricostruire le espressioni scrivendo le parole mancanti, sostituite da spazi bianchi. Nella tabella seguente sintetizziamo i dati ottenuti dallo spoglio dei protocolli: la prima colonna riporta il numero delle risposte a ciascun quesito (il numero varia a seconda di quanti studenti si sono presentati a ogni appello e inoltre alcuni item sono stati usati più volte con gruppi diversi); la seconda contiene l’espressione da ricostruire (i vocaboli omessi, che nei test erano sostituiti dai *blanks*, sono tra parentesi quadre); la terza colonna elenca le risposte sbagliate — nel caso in cui lo stesso errore è stato commesso da più di un esaminato, ne è indicato il numero dopo ciascuna risposta errata.

|    |  |  |
|----|--|--|
| 42 | [Envy] never enriched any man.                             | money 3, wealth, hasty, happiness, beauty, *righness   |
| 97 | [Experience] is the best teacher.                          | life 5, practice 2, virtue 2, time, volition, *carefullness, none, everyone  |
| 12 | [Necessity] is the mother of invention.                    | experience 3, creativity, idea, history  |
| 12 | [Necessity] knows no law.                                  | love 5, courtesy, God, A fool, need  |
| 51 | [Practice] makes perfect.                                  | experience 4, nobody 3, practise 3, love 3, virtue, God, virtue, three, money, nothing, imperfection, mistakes   |
| 13 | [Union] is strength.                                       | will, virtue, money, faith, must   |
| 66 | A [rolling stone] gathers no moss.                         | roll stone   |
| 23 | A contented mind is a [perpetual] feast.                   | permanent 2, happy, continuous   |
| 36 | A friend in [need] is a friend indeed.                     | trouble 2, truth, deed   |
| 22 | A miss is as good as a [mile].                             | friend, prayer, loss, lost, fish, man, mist  |
| 23 | A rolling stone gathers [no moss].                         | no obstacles, no more  |
| 19 | A skeleton in the [cupboard].                              | wardrobe, armour, armchair, family   |
| 20 | All that [glitters] is not gold.                           | shine 6, *brights, shines  |
| 36 | All that glitters is not [gold].                           | golden   |
| 51 | An [ounce] of prevention is better than a [pound] of cure. | year/day 7, action/method, -/none, eye/-, inch/yard, hour/life, inch/pound, year/year, try/try, act/-, act/medicine, apple/life, item/-, pill/pill, hour/life, once!/ yard, exam/year, hour/day, |

|    |  |  |
|----|--|--|
|    |  | idle/pound, attention/medicine   |
| 22 | Barking dogs seldom [bite].                              | kill, don't bite, helps, bites, beat   |
| 3  | Better [late] than never.                                | one, later   |
| 7  | Better [be] safe than [sorry].                           | half/dead  |
| 19 | Better late than [never].                                |  |
| 22 | Birds of a feather flock [together].                     | high   |
| 20 | Catch the [bear] before you sell its skin.               | cat, son/sun?, mice  |
| 19 | Do not keep all your eggs in one [basket].               | place, pocket, box, bag  |
| 23 | Every ass likes to hear himself [bray].                  | speaking 2, nitrate, praised, ray, laughing, grass                                   |
| 3  | God tempers the wind to the [shorn lamb]                 |  |
| 22 | Gold will not buy [everything].                          | happiness 6, wisdom, wealth, health, anything  |
| 22 | He laughs best who laughs [last].                        | later, after, least  |
| 12 | Health is better than [wealth].                          | money 3, sickness 2  |
| 42 | In the [twinkling] of an eye.                            | middle 5, blink 3, corner 3, sight 2, twinkle 2, shot, *prinkle, glimpse, blue, view |
| 12 | It is better to [travel] hopefully than to arrive.       | stay 2, live, rise, go, start  |
| 20 | Kill not the [goose] that lays the golden eggs.          | chicken 8, hen 2, fox, bird  |
| 23 | Kill not the goose that lays the golden [eggs].          | garden   |
| 21 | Man proposes; God [disposes].                            | realizes 2, *disposes, commands, does, decides, acts, says, orders, creates          |
| 66 | March comes in like a [lion] and goes out like a [lamb]. | child/man, —/swallow, lion/lark, lamb/lion, tiger/lamb, winter/spring, hurry/fury    |
| 31 | Men make houses, women make [homes].                     | children 3, troubles, lunches, money, castles, husbands, live in them, home          |
| 21 | Neither a borrower nor a [lender] be (Shakespeare).      | thief 2, buyer, liar, borrower   |
| 23 | Never look a gift [horse] in the mouth.                  | given 3, giver, deep   |
| 37 | None so [blind] as those that will not see.              | hear, blind, blind_is  |
| 16 | None so [deaf] as those that [will] not hear.            | deaf/want 4, —/do 2, fool/do, dumb/will, dumb/do, worse/want                         |
| 42 | Practice makes [perfect].                                | experience 6, wise 3, wiser 2, better 2, active, good                                |
| 19 | See [Naples] and die.                                    | Rome 2, life, London, Venice   |
| 42 | Slow and [steady] wins the race.                         | safe 6, calm 3, pace 2, health 2, stead, good, apace,                                |

|    |  |  |
|----|--|--|
|    |  | care, cares, careful, quiet, sane  |
| 21 | Speech is silver; silence is [gold].                                   | golden 3   |
| 21 | Strike while the [iron] is hot.  | pot, weather   |
| 19 | The [heel] of Achilles.  | tallon 4, hell, toe, closet, heels   |
| 13 | The dice are [loaded] against us.                                      | turned 2, thrown 2, moving, set  |
| 37 | The grapes are [sour], as the fox said when [he] could not reach them. | -/it 6, green/she 3, sour/it 3, rape/it 2, bad/she 2, sour/she, ripe/he, unripe/she, rotten/he, safe/it, far/she, ripe/-                                   |
| 20 | The road to [hell] is paved with good intentions.                      | heaven 5, paradise 2, London, home   |
| 51 | There is many [a] true word spoken in jest.                            | more 6, in, of, repeated, famous, other, times a, different, other   |
| 37 | There is no [smoke] without fire.                                      | water 2, flame 2, passion 2, evil, smog, point, wood   |
| 58 | To [fall] head over heels in love.                                     | put 3, have 3, keep, walk, loose, rise, bend, be, break, crash, take, lose, make, lead   |
| 3  | To leave no stone [unturned]   |  |
| 3  | To make a mountain out of a [molehill]                                 |  |
| 13 | To put a [spoke] in someone's wheel.                                   | stick 3, stop, *spanna   |
| 12 | To worship the golden [calf].  | egg, word, age, goddess, veal, mine, God   |
| 21 | Too many cooks spoil the [broth].                                      | kitchen 3, water, cake, child, cooker, meal, dinner, plate   |
| 31 | Two [blacks] do not make a white; two [wrongs] do not make a right.    | blacks/mistakes 3, hues/laws, blacks/negative, colour/head, blacks/whites, blacks/falses, blacks/faults, black/wrong, blacks/lies, roses/buds, blacks/left |
| 66 | Up to the [eyes] in debt.  | head 8, neck 6, death 3, port, hail, threat, hair, hero, sky, hill, man, throat, moon  |
| 36 | Virtue is its own [reward].  | virtue 4, price 3, value 3, strenght 2, pride, mother, force, quality, richness, necessity, master   |
| 42 | We should take off our [hats] to such a person.                        | curiosity, word, respect, greeting, arm, coat, eyes, prejudices, confidence, welcome   |
| 36 | When the cat is [away] the mice will play.                             | out 10, gone 2, *sleped  |
| 3  | While there's life there's [hope]                                      |  |
| 13 | Who will [bell] the cat?   | kill 2, catch, clean   |
| 66 | With his tail between his [legs].                                      | hands 2, nails, flags, tools, mouth, paws, heals, ?gale  |

Dalla tabella appare subito evidente la disomogeneità dei dati. Non stiamo presentando gli esiti di una ricerca sistematica e pianificata, e quindi capace di offrire dati quantitativi affidabili;

d'altra parte la disponibilità di quasi 1800 item può essere utile come strumento di un'indagine qualitativa sui tipi di errori riscontrati e, per quel che riguarda il discorso che stiamo sviluppando, sull'incidenza della competenza lessicale. Perciò ignoreremo gli errori di ortografia riportati nell'ultima colonna, e anche quelli meramente grammaticali (come gli accordi tra singolare e plurale). In un solo caso, *There is many [a] true word spoken in jest*, si richiedeva di completare la frase notando l'uso del singolare dopo *many* e quindi di ricostruire la sequenza *many a* + SING. che sopravvive soprattutto nelle “frasi fatte”.

### 3.7.1 La coesione fonologica

Molti proverbi e *idioms* si servono degli strumenti di coesione fonologica (Porcelli-Hotimsky 2001, cap. 10), in particolare dell'ALLITTERAZIONE (come in **sano e salvo, vivo e vegeto, tagliare la testa al toro**, *To make a mountain out of a molehill*, *Practice makes perfect*, *Slow and steady wins the race*, *Speech is silver*, *All that glitters is not gold*) e della RIMA (come in **Chi va piano va sano e va lontano, parenti serpenti, Chi fa da sé fa per tre**, *Birds of a feather flock together*, *Health is better than wealth*, *When the cat is away the mice will play*).

Alcune risposte sono corrette sotto il profilo semantico ma non rispettano questo aspetto dei proverbi: *\*Health is better than money*, *\*When the cat is out, the mice will play*. C'è chi ha esagerato, introducendo rime anche dove non ci sono: *\*Strike while the pot is hot* e chi ha sostituito una rima a un'allitterazione: *\*Slow and pace/apace wins the race*.

Un “errore fonologico” di tutt'altro tipo — un suggerimento capito male! — è *\*spanna per spanner*, possibile soluzione alternativa in *To put a [spoke] in someone's wheel*.

### 3.7.2. Logica e buonsenso

Gli errori più inquietanti sono quelli che violano le più elementari conoscenze sul reale: se *Kill not the hen that lays the golden eggs* è perfettamente plausibile, *\*Kill not the fox that lays the golden eggs* è totalmente irreali. Analogamente, *?With his tail between his paws* è tendenzialmente accettabile, mentre *\*With his tail between his mouth* non lo è affatto. Nel caso di *hen* contrapposto a *goose* può giocare l'interferenza dell'italiano, lingua in cui l'espressione **uova di gallina** ha una frequenza estremamente più alta di **uova d'oca**; nell'esempio successivo, questa non può essere la spiegazione della preferenza per *paws* invece di *legs*, visto che anche noi diciamo **Con la coda tra le gambe** e non **\*tra le zampe**. E chi ha scritto l'equivalente di **\*Con la coda tra le mani** avrà avuto in mente le scimmie?

Altre “perle” in questa categoria sono *\*There is no water without fire* **\*Non c'è acqua senza fuoco**; *\*Kill not the goose that lays the golden garden* — che è fortemente allitterativo ma vuol dire **\*Non uccidere l'oca che depone il giardino d'oro**; *\*Do not keep all your eggs in one pocket*, quando si sa che non è consigliabile tenerne in tasca nemmeno uno; *\*Too many cooks spoil the water* **\*Troppi cuochi rovinano l'acqua** e, lapalissianamente, *\*Health is better than sickness* **\*La salute è meglio della malattia**.

E che cosa mai avranno voluto dire le tre persone che hanno scritto che **Il denaro non ha mai arricchito nessuno**, quella che ha scritto che **La ricchezza non ha mai arricchito nessuno (!)** e colei secondo cui **L'oro non compera la ricchezza ...?**

### 3.7.3 Morale e religione

Con questi ultimi esempi siamo entrati nella serie di proverbi che esprimono valutazioni e norme sul comportamento morale. Ma chi sostiene che *\*The road to heaven/paradise is paved with good intentions* **\*La strada del cielo/paradiso è lastricata di buone intenzioni**, che comprensione ha dei precetti cristiani relativi alla salvezza dell'anima? Alcune frasi sono incomprensibili: *\*God makes perfect*, *\*a miss is as good as a prayer*, *\*Man proposes; God says/creates/realizes*.

Il riferimento biblico all'adorazione del vitello d'oro *To worship the golden [calf]* ha dato luogo a un'alta percentuale di omissioni e a una serie di risposte errate: *egg, word, age, goddess, veal, mine, God* — c'è di tutto: dalla confusione tra l'animale e la sua carne (*calf / veal*) alla **età dell'oro**; dall'**uovo d'oro** (confusione con il proverbio di cui ci siamo occupati sopra?) alla **miniera d'oro** (che però in inglese è una *gold mine* e non una *\*golden mine*); ci sono poi sia il dio che la dea d'oro, e infine una *golden word*, una misteriosa **parola d'oro** che non si capisce come possa essere adorata. E altrove si arriva alla bestemmia: *\*God knows no law* **\*Dio non conosce legge**. Un aspetto non secondario è che gli studenti in questione frequentano un'università cattolica e si penserebbe quindi a una conoscenza del cristianesimo mediamente più elevata rispetto a quella dei loro coetanei...

### 3.7.4 Incompetenza interculturale

Molti proverbi inglesi sono stati scelti proprio per la presenza di detti analoghi in italiano, ma questo non ha impedito una serie di errori. **Can che abbaia non morde** avrebbe dovuto facilitare la soluzione corretta di *Barking dogs seldom [bite]* ma c'è chi ha dato soluzioni ben diverse (*kill*) o diametralmente opposte (*don't bite*). Lo stesso vale per **Vedi Napoli e poi muori**, *See [Naples] and die*, che ha visto Napoli sostituita con Roma (2 volte — ma Roma è presente in vari altri proverbi del repertorio), con Venezia, con Londra — l'autrice dell'errore ha detto di essere convinta che ogni nazione pensasse a una propria città — fino a giungere alla comicità involontaria e un po' raggelante di **\*Vedi la vita e muori** *\*See life and die*. Sostituendo *iron* con *weather*, **Batti il ferro finché è caldo** è diventato **\*Sciopera intanto che fa molto caldo** *\*Strike while the weather is hot*.

Le difficoltà maggiori, confermate anche dall'alta percentuale di risposte omesse, si riscontrano comunque nei detti e proverbi che sono ben noti in area anglofona ma che non hanno un corrispondente più o meno diretto nella nostra cultura. Una difficoltà in *An [ounce] of prevention is better than a [pound] of cure* può derivare dalla presenza di unità di misura inglesi (e desuete) ma dovrebbe essere chiaro che una piccola quantità di prevenzione può rendere superflua una maggior quantità di cura. Soluzioni come *inch/yard* e *hour/day* cambiano le unità di misura ma sono coerenti col senso del proverbio, mentre *\*inch/pound* e *\*ounce/yard* mischiano lunghezza e peso. Ma la risposta *year/day*, scelta da ben sette studenti, va esattamente nella direzione opposta; *hour/life*

estremizza il discorso ipotizzando un'intera vita di terapia a fronte di un'ora di prevenzione, mentre *year/year* non opera alcuna distinzione nella quantità o durata. C'è infine chi ha una grande fede nei farmaci e con la risposta *pill/pill* propone di preferire **una pillola di prevenzione a una pillola di cura** — e una risposta è certamente creativa, proponendo **\*una mela di prevenzione** come alternativa a **\*una vita di cura** — si sa che **una mela al giorno...** però è un altro proverbio!

Anche *March comes in like a [lion] and goes out like a [lamb]* ha raccolto soluzioni interessanti: *winter/spring* introduce un'esplicazione invece della metafora del leone e dell'agnello; *tiger/lamb* cambia il primo elemento e *lion/lark* cambia notevolmente il secondo, ma la sostanza rimane; una coppia come *lamb/lion* invece ribalta completamente il senso; infine, *child/man* introduce una metafora ben diversa e difficilmente decifrabile.

Abbiamo già accennato alla distinzione tra *house* (la casa come edificio e/o l'abitazione altrui) e *home* (la casa come focolare degli affetti, la casa propria); su di essa si basa il detto *Men make houses, women make [homes]*. Malgrado quasi tutte le esaminate fossero femmine, dalle risposte errate emerge una visione della donna conforme ai peggiori stereotipi: *children* (3 risposte), *troubles, lunches, money, castles, husbands, live in them, home* — la donna che fa i figli e prepara i pasti (ma *\*make children* e *\*make lunches* sono entrambe COLLOCATIONS errate, e *\*make live in them* è sgrammaticato) e troviamo addirittura la donna che crea disarmonia — *make trouble* (*\*troubles* è errato) — quando il proverbio afferma l'esatto contrario. In quanto a *make money, make castles* e *\*make husbands*, la prima è una COLLOCATION molto frequente di *make* (ma il far soldi non viene considerato tipicamente femminile), la seconda menziona un edificio e come tale si connette a *houses* e la terza resta inspiegabile. O meglio: nell'inarrestabile ricerca di senso di cui si diceva a inizio capitolo, si potrebbe tentare di dare un'interpretazione anche di **\*le donne fanno i mariti** — “una buona moglie fa di un uomo un buon marito” (purché lui le abbia procurato la casa?).

### 3.7.5 Tentar non nuoce

In almeno un caso, *To [fall] head over heels in love*, gran parte della difficoltà del quesito è da attribuire al modo in cui è stato costruito. La COLLOCATION *To fall in love* è ben nota, mentre la locuzione *head over heels a capofitto* lo è molto meno. Se nel vedere *To \_\_\_\_\_ head over heels in love* si fa attenzione solo alle prime parole, invece di inserire il verbo che regge *in love* si può pensare alla necessità di un verbo transitivo che abbia come oggetto la testa e questo spiega risposte come *put 3, have 3, keep, take, bend*; verbi intransitivi come *walk, rise, be* possono far riferimento alla postura; *break* e *crash* potrebbero essere gli esiti dell'avere, letteralmente, la testa sui talloni e le altre risposte errate (*lose, loose, make, lead*) non hanno una spiegazione chiara.

Indipendentemente da come è costruito il quesito, comunque, la situazione di *testing* attiva meccanismi di ansia e di difesa che introducono elementi di disturbo e portano a cercare le soluzioni a prescindere dai rapporti con le esperienze di vita reale. Un caso emblematico è quello di un quesito a scelta quadrupla in una prova di comprensione della lettura; il brano riguardava uno

scrittore inglese del '600 che viene informato dello scoppio dell'incendio di Londra: dopo aver sistemato varie cose in casa per l'indomani, esce per un rapido giro di ispezione e, visto che l'incendio è ancora lontano, torna a casa e va a dormire; poi la situazione peggiora, lo svegliano e il passo descrive varie altre azioni che egli compie. Domanda (in inglese): “Che cosa stava facendo Pepys quando lo svegliarono?” La risposta esatta, ovvia anche per chi non sa nulla del brano, aveva come alternative (il termine tecnico è *DISTRATTORI*) frasi che si riferivano ad azioni menzionate nel testo — altre cose che Pepys aveva fatto prima o dopo il sonno. Ebbene, risultarono errate circa il 22% delle risposte: evidentemente oltre un quinto degli esaminati aveva scartato l'idea che una prova d'esame scritto al secondo anno di una facoltà di Lingue potesse “regalare” una delle risposte. La “logica” (o presunta tale) dell'esame non di rado prevale sulla logica senza virgolette.

Il *Lexical Approach*, con la sua costante ricerca di sensatezza, con il continuo richiamo al senso dei discorsi e alle intenzioni comunicative, può essere d'aiuto per prevenire questi meccanismi di difesa superando la concezione di studio della lingua come ricerca e applicazione di norme grammaticali, governate da leggi proprie. Se si parte dai “meccanismi” linguistici invece che dalla natura umana, ossia dall'imperiosa necessità di un “io comunicante” di porsi in relazione con gli altri, l'apprendimento linguistico assume i tratti di un gioco di regole, e nel momento delle verifiche prevale la “logica” del gioco d'azzardo: meglio tentare una risposta qualsiasi, anche se ci si accorge che ciò che risulta ha poco senso o non ne ha affatto, piuttosto che lasciare uno spazio bianco.

### 3.8 I “vocaboli generici”

Quello dei “vocaboli generici” è un fenomeno su cui si pone molta attenzione perché costituisce un problema didattico importante. Si tratta di quelle *PAROLE* (ossia *VOCABOLI monoverbali*) che hanno una molteplicità di usi e di *COLLOCATIONS*, al punto che può essere difficile stabilire quale sia il loro significato “originale”, “principale” e/o “centrale”. Un ovvio esempio è il verbo italiano **fare**: “è il verbo dell'azione positiva non meglio definita e quindi efficacemente contrapposto al *dire*” (Devoto-Oli, s.v.) – e subito viene in mente che si può **fare un discorso, fare una telefonata, fare una predica, fare una promessa**, ecc. e quindi la contrapposizione al **dire** viene meno. La voce del dizionario è peraltro molto lunga e complessa e offre un panorama ampio e variegato degli usi di **fare**. Il problema didattico nasce proprio dal fatto che qualunque definizione si tenti, è destinata a scontrarsi subito con i controesempi. Se **fare** viene presentato come sinonimo di **fabbricare / costruire / produrre**, allora sono incomprensibili **facciamo presto!, ma mi faccia il favore!** e altre comunissime espressioni; se invece lo si presenta come **agire** senza un oggetto preciso, ci si scontra con il **fare la pasta a mano** o **fare cento fotocopie al minuto**.

Il consiglio che viene frequentemente dato agli scolari perché sostituiscano **fare** con un verbo non generico appropriato (ad esempio, **eseguire i compiti** invece di **fare i compiti**) non tiene conto di almeno due problemi.

- Il primo è che ciò comporta normalmente il passaggio da un'espressione colloquiale a una più formale; quindi il consiglio può essere opportuno pensando alla redazione di composizioni formali come i "temi di italiano" vecchio stile ma sarebbe un pessimo consiglio per chi dovesse scrivere dialoghi o note informative aderenti agli stili della conversazione e comunicazione quotidiana. Proprio perché questa attività è pochissimo praticata, malgrado le possibilità offerte dai nuovi tipi di prove scritte previsti per l'esame di Stato (ex-"maturità"), la sensibilità per i diversi registri (dal familiare al solenne) spesso non risulta adeguatamente sviluppata. E tutto ciò per cui non c'è una sufficiente consapevolezza *in italiano* costituisce prima o poi un problema nell'apprendimento di una lingua straniera.
- In secondo luogo, in molti casi la sostituzione non è possibile: ad esempio, chi ha commesso un errore o è stato colto in fallo deve **fare ammenda** – è un'espressione formale che non ammette altro verbo davanti ad **ammenda** se non **fare**. Per non dire delle espressioni idiomatiche: l'insegnante che non si rendesse conto che in molte di esse **fare** è insostituibile, può **fare fagotto** e cambiare mestiere.

Tra queste voci de-lessicalizzate ad alta frequenza, che meritano un trattamento lessicale anziché grammaticale, Lewis (1993:110) cita i verbi inglesi *have get put take make do*; sostiene inoltre che anche i modali e preposizioni come *of with for by* sono gestiti meglio attraverso un approccio lessicale. Anche qui ci può soccorrere un esempio in italiano, riferito alla preposizione **di**.

3.8.1 Tra grammatica e semantica: un'analisi comparativa (cfr. Porcelli et al., 1997:43-45)

Gli studi sulla grammatica portano a conclusioni che recuperano appieno il livello semantico all'interno di qualunque analisi non superficiale. Il dato è stato ripetutamente sottolineato durante il Convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica su *La grammatica e il suo insegnamento* -- 26-28 marzo 1992, *Atti* in Cambiaghi 1997; la giornata dedicata alla lingua inglese è documentata in Porcelli 1994d.

Se prendiamo in esame tre espressioni come

- 1) La Fiera di Milano
- 2) Il libro di Giovanni
- 3) Vestito di grigio

notiamo in tutte e tre la presenza della preposizione *di* che introduce un sintagma preposizionale tradizionalmente classificato come "complemento di specificazione." Nel primo caso, però, si tratta di un locativo:

- 1a) La Fiera che si trova/svolge a Milano;

il secondo è un esempio di caso possessivo:

- 2a) Il libro che appartiene a Giovanni

e non significa certo

2b) \*Il libro che si trova/svolge a Giovanni;

in casi meno frequenti, “di Giovanni” può essere un complemento di argomento, se Giovanni è colui di cui parla il libro; se infine Giovanni ne è l’autore, “di Giovanni” può indicare non il possesso fisico di un volume ma la proprietà letteraria del testo.

Una parafrasi del terzo esempio è complessa, ma è chiaro che non siamo in presenza né di un locativo né di un possessivo; qualora la dicitura “complemento di specificazione” apparisse troppo generica, si può parlare di “complemento di abbigliamento” — a riprova del fatto che queste etichette sono state e continuano ad essere moltiplicate arbitrariamente e sono quindi prive di senso.

Altri complementi introdotti da *di* si collegano alle nozioni semantiche di *tempo*,

4) Viaggiare di sabato

di *argomento*

5) Parlare di grammatica

6) Discutere di politica

e di *causa*

7) Tremare di paura;

abbiamo poi il secondo termine di paragone,

8) Meglio di ieri

l’uso di *di* davanti all’infinito,

9) Sono lieto di saperlo

l’uso delle forme articolate nel partitivo

10) Dammi del pane

e numerosi altri casi, tra cui:

11) Coperto di neve

12) Una commedia di G.B. Shaw.

Come sappiamo, le analisi comparative sono il test più immediato per evidenziare le differenze; la traduzione in inglese degli esempi ci dà

1’) The Milan Trade Fair

ove il locativo è realizzato ponendo il toponimo come premodificatore del sintagma nominale specificato;

2’) John’s book

in cui il nome del possessore prende la marca del caso possessivo;

3’) Dressed in grey

- 4') Travelling on Saturday(s)
- 5') Talking about grammar
- 6') Discussing politics
- 7') To tremble with fear
- 8') Better than yesterday
- 9') I'm glad to hear that
- 10') Give me some bread
- 11') Covered with snow
- 12') A play by G.B. Shaw

in cui troviamo come traducanti dell'italiano *di* le preposizioni inglesi *in, on, about, with, by*, la congiunzione *than*, il partitivo *some*, il *to* dell'infinito e il determinante  $\emptyset$  (zero) come in (6'). A questi esempi potremmo aggiungerne molti altri, tra cui anche quelli in cui all'italiano *di* corrisponde l'inglese *of* e che sono considerati tradizionalmente come espressioni della "regola generale":

- 13) La metà di giugno
- 13') The middle of June

L'esempio, che qui è richiamato solo per alcuni aspetti macroscopici ma si presta ad analisi molto più "fini", è uno solo dei tanti che si potrebbero addurre operando sui raffronti tra italiano e inglese, e ulteriori dati si ricavano dall'analisi comparativa con altre lingue. Ci basta sottolineare che "far grammatica" oggi non significa più analizzare la morfosintassi ma partire dal livello semantico.

Emerge inoltre, di conseguenza, il ruolo cruciale del contesto: in determinati casi

- 2'b) The book of John

viene interpretato come

- 2'c) The Gospel according to John

ove John non è più un Giovanni indeterminato ma si identifica nel quarto evangelista.

### 3.8.2 Le forme base del verbo

Gli approcci grammaticali alla lingua inglese hanno sempre dedicato molto tempo e attenzione alla formazione dei tempi verbali e al loro uso. Nella realtà dell'inglese naturale quotidiano, il presente semplice è otto volte più frequente del presente progressivo e, "a parte la piccola seccatura marginale della *-s* alla terza persona" (Lewis 1993:110 -- trad. nostra) è identico alla forma base del verbo. Di qui il suggerimento di dare la priorità all'apprendimento della forma base di un numero adeguato di verbi e di porre maggiore attenzione al presente semplice, altamente frequente.

Per brevità adottiamo le seguenti convenzioni:

V → Forma "semplice" del VERBO: *play, study, love...*; *be, have, take, write, speak...*

|   |
|---|
| V-s → Forma della 3a persona del SIMPLE PRESENT: <i>plays, studies, loves...</i> ; <i>is, has, takes, writes, speaks...</i> |
| V-ing → Forma in -ing: <i>playing, studying, loving...</i> ; <i>being, having, taking, writing, speaking...</i>             |
| V-ed → Forma del SIMPLE PAST: <i>played, studied, loved...</i> ; <i>was/were, had, took, wrote, spoke...</i>                |
| V-en → Forma del participio passato: <i>played, studied, loved...</i> ; <i>been, had, taken, written, spoken...</i>         |

L'home corpus e gli strumenti con cui viene gestito non consentono di verificare agevolmente i rapporti tra presente semplice e progressivo – né d'altra ci sono motivi per dubitare che il dato offerto da Lewis sia corretto. Tuttavia un'indagine-campione sui verbi *begin get say speak take talk tell think write* e sulle rispettive forme V-s, V-ing, V-ed e V-en rivela che la forma semplice in tutti i suoi usi (simple present, imperativo, infinito, con l'ausiliare *do* e i modali) ricorre in media in meno del 40% dei casi – la percentuale sale di poco al di sopra del 40% se si sommano le occorrenze alla terza persona.

Il dato risente sicuramente del fatto che il corpus consiste in ampia misura di testi di narrativa, in cui i tempi passati hanno una presenza rilevante; soprattutto verbi come *begin* e *say* hanno un'altissima frequenza di forme V-ed. Limitando l'analisi ai testi "non-fiction" (3,5 milioni di caratteri, 593.212 occorrenze, 31.134 forme diverse) e inserendo *want, like* e le rispettive forme flessive, la percentuale della forma semplice sale al 45,9% e supera la metà solo se si aggiungono le forme V-s di terza persona.

Ci sono quindi due importanti obiezioni alla presa di posizione di Lewis. La prima è che se non ci si limita ai rapporti tra V (+ V-s) e V-ing la preponderanza della forma semplice V viene meno in molti casi ed è drasticamente ridimensionata in tutti: l'attenzione alle forme del passato (V-ed e V-en) è ampiamente giustificata anche sotto il profilo quantitativo. In secondo luogo, definire V-s come "marginal inconvenience" significa sottovalutare sia lo stesso dato numerico (il rapporto tra V-s e V è di 1 a 7,4 nei verbi considerati in questa analisi) sia, e soprattutto, il fatto che l'omissione della desinenza -s è pesantemente sanzionata dal punto di vista sociolinguistico: il "parlare sgrammaticato", nella concezione comune, è sinonimo di "essere una persona ignorante".

Rimane tuttavia valido il motivo del richiamo agli aspetti lessicali del verbo come prioritari rispetto a quelli grammaticali: è inutile sapere in astratto regole e strutture senza conoscere le parole a cui applicarle.

#### 4. Appendice: Un "home corpus"

I data-base linguistici e i corpora saranno oggetto di analisi e discussione nei prossimi capitoli – in particolare nel quinto. Siccome abbiamo accennato a dati quantitativi raccolti attraverso una "banca di testi" domestica, è opportuno che sin da ora essa venga descritta nelle sue caratteristiche, potenzialità e limiti. Lo scopo è duplice:

- dar conto al lettore del grado di attendibilità dei dati ricavati dall'utilizzo di un "home corpus";
- incoraggiare a costruire "banche" analoghe tutti coloro che ritengono utile il *Lexical Approach*.

Nel momento in cui viene redatta questa appendice (estate 2003) il corpus ha la seguente consistenza: 33.475.600 caratteri, compresi gli spazi e la punteggiatura; 5.926.591 occorrenze (TOKENS) per oltre 70.000 forme diverse (TYPES); il tutto occupa circa 33 Megabyte di spazio su disco e quindi, date le attuali capacità dei dischi rigidi, è ampiamente espandibile. A ciò va aggiunto lo spazio necessario per l'installazione e il funzionamento dei programmi di gestione della banca, in particolare i *concordancers* (altri 6 Megabyte circa per i programmi più efficienti, ma vi sono programmi che occupano molto meno spazio e alcuni sono liberamente accessibili via Internet).

Delle 70905 parole, ben 24694 (34,82%) sono HAPAX LEGOMENA, ossia occorrono una sola volta nel corpus; si tratta spesso di nomi propri di persona o geografici (*Zoroaster, Wycombe*) e di varianti ortografiche (a volte introdotte dallo scrittore per caratterizzare il modo di parlare di un personaggio, come *yourn'll*); altre 8866 parole occorrono 2 volte. Un problema è costituito dal fatto che si lavora su forme e non su LEMMI: *worksheet* (frequenza  $f = 1$ ) e *worksheets* ( $f = 2$ ) sono registrate separatamente nella lista di frequenza. Ritenendo sufficientemente sicure le parole con una frequenza  $f > 2$ , il corpus comprende 37345 voci ed è quindi da ritenere adeguato, limitatamente agli scopi per cui è nato e che saranno ulteriormente precisati qui sotto.

In un primo momento è stato costruito un corpus più ampio, di circa 8 milioni di parole, comprendente tra l'altro le opere complete di Shakespeare e la *Authorised Version* della Bibbia; dopo i primi esperimenti queste parti sono state rimosse perché i risultati risentivano in maniera eccessiva della presenza di così tanto inglese risalente a quattro secoli fa. Anche nella versione attuale il corpus appare sbilanciato verso testi di *fiction*, soprattutto romanzi, rispetto a saggi, articoli di giornale, e simili – tuttavia i romanzi contengono spesso dialoghi, ossia brani che imitano la lingua della normale conversazione (molte recenti analisi, comunque, hanno messo in rilievo le notevoli differenze tra la lingua parlata autentica e i dialoghi presenti nelle opere di teatro e di narrativa).

Questo “home corpus”, quindi, non è né specialistico come quelli che si usano per l'analisi di linguaggi specifici (Bondi#) né ampio quanto i grandi corpora su cui si basano oggi le indagini lessicologiche e le produzioni lessicografiche -- nemmeno lontanamente: la *Bank of English* collegata al Progetto COBUILD ha raggiunto il mezzo miliardo di *tokens*. Peraltro chi scrive ricorda e conserva analisi molto interessanti effettuate da Sinclair quando quel corpus consisteva di 7,4 milioni di occorrenze “soltanto” – tra virgolette perché all'epoca (settembre 1984) sembrava enorme...; tuttavia, poiché si è potuto verificare l'esistenza di sufficienti analogie con i dati offerti dagli spogli di corpora più consistenti, il corpus può essere utile per almeno due scopi:

- 1) espandere indagini altrui integrandole con dati che riguardano i propri interessi di ricerca – è quanto è stato fatto in questo capitolo a proposito della frequenza delle forme verbali;
- 2) reperire rapidamente e con facilità liste di linee e esempi utili ai fini didattici – anche di questo si dirà più ampiamente in seguito.

Diamo ora un esempio di CONCORDANZA: la parola *custody* è presente 16 volte nel corpus:

WordSmith Tools -- 14/07/2003 18.14.11

| N  | Concordance  |
|----|--|
| 1  | urried up and made as though to assume custody of her once more. The poor chi    |
| 2  | he King, the Queen, and Alice, were in custody and under sentence of execution   |
| 3  | the person or persons who keep him in custody?" "Exactly." "Under the la         |
| 4  | der, and I knew what it meant. I was in custody. So was my adversary. We were ma |
| 5  | or having caused his death, and held in custody till a gallows was erected. At   |
| 6  | ose whom she sentenced were taken into custody by the soldiers, who of course h  |
| 7  | voluntarily have given themselves into custody in any such manner as this. It    |
| 8  | must detain you all under my personal custody." The strong, masterful perso      |
| 9  | the Cappittis had been given protective custody for their own safety. Mr Cappel  |
| 10 | "In some cases we give them protective custody straight away. The Cappettis wil  |
| 11 | ed with child-related crimes protective custody," the spokesman said. "In some   |
| 12 | ch he had given to the accused for safe custody; and in order to be quite corre  |
| 13 | not settle satisfactorily was the safe custody of a thousand pieces of gold wh   |
| 14 | oy the girl, and I myself will take the custody of the key." "Unless you wis     |
| 15 | of errors from CBS-Fox. -ATTITUDES to custody, access rights for men and the n   |
| 16 | ver reason) of parents when it comes to custody and access, lack of communicatio |

Sono sufficienti queste poche righe per verificare che *custody* non è un oggetto, un contenitore protettivo (la custodia degli occhiali, di uno strumento musicale, o di altro) ma un termine legale che si riferisce all'affidamento di minori o di oggetti oppure alla detenzione di persone. Ecco un altro esempio:

WordSmith Tools -- 14/07/2003 18.38.05

| N  | Concordance  |
|----|--|
| 1  | r exercise of many energies or acquired facilities of a secondary order, demandi |
| 2  | eatables, as at a superior funeral; and facilities were offered for that generou |
| 3  | altese community. Gully has the better facilities at Green Gully Reserve, while  |
| 4  | achers. Other questions should concern facilities, fees, uniforms, transport an  |
| 5  | rther retrieval and editing; * editing facilities: moving and removing portions  |
| 6  | s tops for social and business function facilities. The air-conditioned, garden  |
| 7  | and opens hospitals and other important facilities. He has backed his experts o  |
| 8  | educational process and the increased facilities for and temptations towards r   |
| 9  | the provision of the new lights, local facilities can no longer be used as an e  |
| 10 | t that there would be no duplication of facilities. He said that in retrospect   |
| 11 | and having few or none of the ordinary facilities for doing either of these, v   |
| 12 | tainers, laboratory equipment and other facilities would make a newcomer to the  |
| 13 | aring his own meals with them, provided facilities for bathing, and employed     |
| 14 | no highchairs, no child menus, no real facilities for children. If they arrive   |
| 15 | n is very hard to use, while the search facilities on-line simplify the task for |
| 16 | suarina, he said. However, the service facilities at Canning Vale - equipment a  |
| 17 | He said that in retrospect the shared facilities at Canning Vale showed unfort   |
| 18 | gine that Mr Cash should suggest shared facilities at a maximum-security prison, |
| 19 | l cities, increasingly expensive sports facilities, expanding ABC responsibiliti |
| 20 | Celia and the priest--people with such facilities for seeing each other whenever |
| 21 | ll serviced by excellent superannuation facilities." The NSW dispute will go be  |
| 22 | road toll rising with the advent of TAB facilities in bars. Statistics already   |
| 23 | gaol about 15km south. "The fact that facilities will be duplicated indicates    |
| 24 | ystem at the WACA Ground, Perth has the facilities it needs to host more top-cla |
| 25 | ad visited other States to assess their facilities and found none to match the Q |

Il plurale *facilities* non riflette il singolare astratto **facilità** ma indica le **attrezzature**, gli **impianti** (si vedano al n. 14 *facilities for children*, **attrezzature per bambini** e al n. 19 *sports facilities*, **impianti sportivi**). Questi esempi dovrebbero aiutare a prevenire l'uso di **facilitazioni** come

traducente, anche se l'esperienza didattica segnala la presenza di studenti particolarmente refrattari alla gestione corretta dei "falsi amici".

Anche se entrambi gli esempi qui adottati riguardano *false friends* (o DECEPTIVE COGNATES, se si preferisce un termine più tecnico), l'uso delle concordanze si presta a una varietà illimitata di impieghi, alcuni dei quali saranno illustrati nei capitoli seguenti. Ci sono anche molti diversi FORMATI delle CONCORDANZE: quello qui presentato, che incolonna il vocabolo-chiave al centro della riga, si chiama KEY WORD IN CONTEXT (KWIC) ma i programmi di concordanze spesso consentono di raccogliere frasi o interi paragrafi invece di semplici linee. C'è poi la possibilità di reperire e visualizzare informazioni aggiuntive, ad esempio sul testo da cui è tratta la riga o frase e sulla sua collocazione nella "banca".

Poi molto dipende da come è organizzato il corpus; l'"home corpus" è una semplice raccolta di file di puro testo (quindi con estensione .txt) senza nessuna lemmatizzazione ma distribuiti in cartelle diverse a seconda dei generi testuali; altri corpora registrano informazioni di carattere grammaticale o di altro tipo – ad esempio un corpus di testi teatrali può annotare per ciascuna battuta quale sia il personaggio che la dice, il che consente di servirsi del computer per ricerche di carattere drammaturgico.

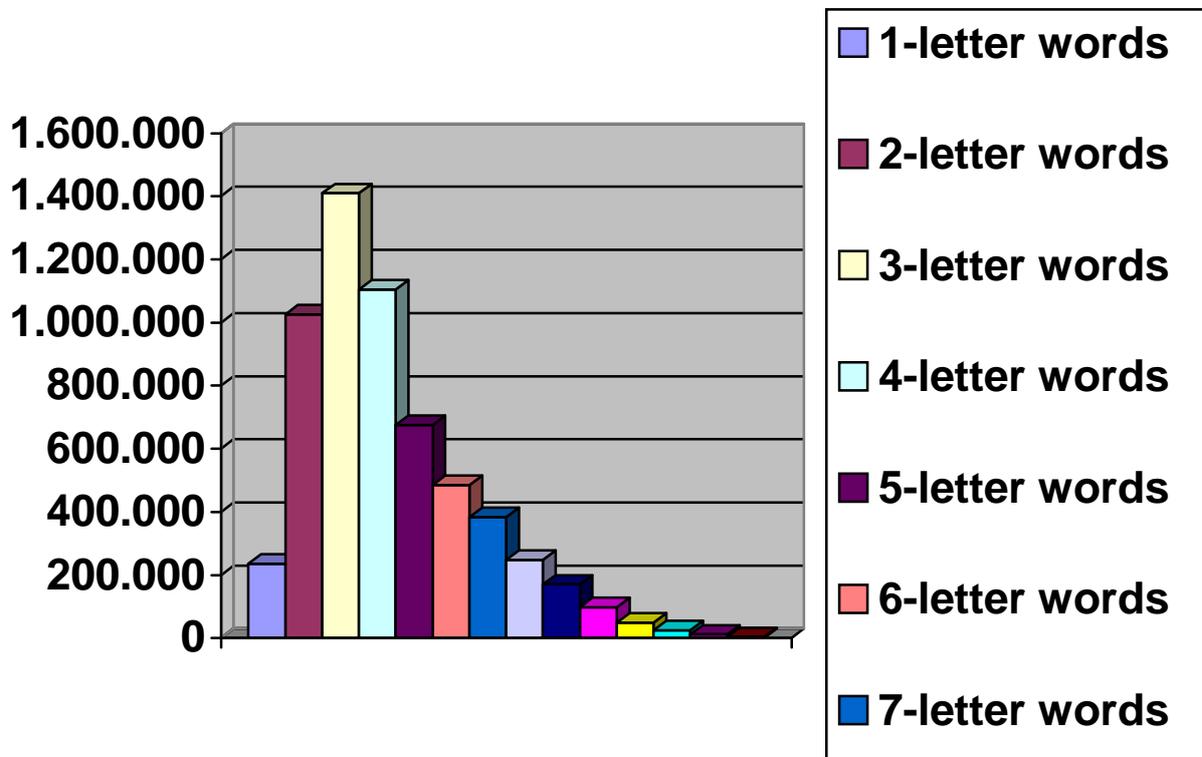
La lemmatizzazione è l'aggiunta di "etichette" che indicano la categoria grammaticale del vocabolo e/o forniscono altri dati importanti, a seconda del tipo di classificazione che interessa.

La statistica riassuntiva sull'home corpus fornisce un dato interessante sulla lunghezza delle parole. Questi sono i dati:

|                |           |
|----------------|-----------|
| 1-letter words | 235.318   |
| 2-letter words | 1.026.223 |
| 3-letter words | 1.409.862 |
| 4-letter words | 1.104.968 |
| 5-letter words | 674.889   |
| 6-letter words | 484.181   |
| 7-letter words | 384.397   |

|                    |         |
|--------------------|---------|
| 8-letter words     | 247.292 |
| 9-letter words     | 169.909 |
| 10-letter words    | 97.626  |
| 11-letter words    | 48.607  |
| 12-letter words    | 25.741  |
| 13-letter words    | 12.106  |
| 14(+)-letter words | 3.744   |

e questo è il grafico corrispondente:



La somma delle parole di due, tre e quattro lettere equivale a più della metà dell'intero corpus.

In questo capitolo sono stati trattati, e quindi diamo per acquisiti, i seguenti punti:

- I fondamenti del *Lexical Approach*
- i principi del *Lexical Approach* secondo M. Lewis
- la falsa dicotomia lessico/grammatica
- il concetto di SINTEMA
- i concetti di CO-TESTO e CONTESTO
- i rapporti tra lingua e logica
- dalle PAROLE singole ai VOCABOLI
- la CO-OCCORRENZA o COLLOCATION
- il concetto di PROSODIA SEMANTICA
- definizione e uso delle CONCORDANZE
- la nozione di LEMMATIZZAZIONE
- il concetto di “spezzone” o CHUNK

- le espressioni idiomatiche e i proverbi come unità lessicali
- struttura e uso di un CORPUS domestico.

## CAP. 4

### TECNICHE DIDATTICHE PER IL *LEXICAL APPROACH*

#### 1. Tra didattica e didassi

Come già accennato nel capitolo precedente, il *Lexical Approach* si è configurato sin dal suo nascere come proposta operativa, basata su una riflessione di carattere linguistico e psicopedagogico che recupera i principi glottodidattici contemporanei per tradurli in tecniche didattiche, ossia in proposte puntuali di attività da svolgere e di materiali da usare in classe. Rimanendo, per semplificare, nell'ambito dei libri di M. Lewis, già il primo (*The Lexical Approach*, 1993) dedica i sette capitoli finali (su un totale di 13) ad aspetti specifici della didassi. I due volumi successivi (1997; 2000) sono ancora più esplicitamente rivolti all'insegnamento dell'inglese come lingua straniera.

In questo capitolo esaminiamo dettagliatamente diversi tipi di esercizi, di test, di materiali e di sussidi che vengono suggeriti per la messa in atto dell'approccio lessicale. Per la maggior parte si tratta di tecniche didattiche già note: in questo caso il compito principale è di capire per quali motivi e in quali modi esse siano utili anche in una nuova prospettiva. A volte sarà quindi necessario reinterpretarle, ponendo in rilievo aspetti che in altri approcci risultano secondari -- l'operazione in sé non è nuova: ad esempio, verso la fine degli anni '70 l'avvento del *testing* 'pragmatico' ha decretato la morte del dettato come prova di ortografia e la sua rinascita come test di comprensione orale. Cfr. Oller (1979).

Altre tecniche si sono sviluppate in parallelo col diffondersi del *Lexical Approach* e sono state da alcuni ritenute connaturate ad esso; non sempre ciò è esatto, specialmente se non limitiamo lo sguardo all'orizzonte italiano: ad esempio, la più nota trattazione sistematica delle mappe concettuali ha oltre vent'anni di vita (cfr. Novak-Godwin, 1984; Novak 1998). Inoltre, le mappe non trovano impiego solo in educazione linguistica ma sono uno strumento utile in tutte le discipline: ad esse dedicheremo la parte quinta di questo capitolo, lasciando invece al successivo tutto ciò che attiene direttamente al *Data-driven learning* e ai rapporti tra tecnologie glottodidattiche avanzate e linguistica dei *corpora*.

#### 2. Abbinamento (o "incastro" o *matching*)

Una tecnica non nuova ma ampiamente impiegata nel *Lexical Approach* è l'abbinamento appropriato di elementi presentati su due liste diverse. Parliamo genericamente di "elementi" perché le unità combinabili sono di tipo e dimensione molto diversi e mettono in atto processi conoscitivi di varia natura.

La tecnica è stata a volte impiegata anche per esercitare il riconoscimento di forme da accoppiare su base grammaticale (quindi NON siamo in ambito lessicale), come nel caso delle forme singolari e plurali di sostantivi inglesi:

|       |       |
|-------|-------|
| dye   | dice  |
| die   | dyes  |
| louse | elves |
| ox    | lice  |
| tooth | oxen  |
| elf   | teeth |

La “consegna” è di tracciare le linee che uniscono le parole da abbinare; un altro formato presenta gli elementi di una serie contraddistinti da numeri e quelli dell’altra contraddistinti da lettere e il compito è di scrivere gli abbinamenti (1-b, ... 6-c) in appositi spazi; in un altro ancora, la scelta appropriata deve essere scritta nello spazio bianco posto accanto agli elementi di una serie.

Gli abbinamenti tra maschile e femminile sono un esercizio di grammatica o di lessico? Secondo alcuni autori (e autrici! Ma ci si consenta di ignorare, nel seguito, le questioni connesse con la *political correctness* dell’uso dei generi) siamo in ambito grammaticale per i nomi derivati mediante suffissi:

*lion* → *lioness*, *waiter* → *waitress*, *hero* → *heroine*, *usher* → *usherette*,  
*major* → *majorette*, *widow* → *widower*, *bride* → *bridegroom* --  
quest’ultimo esempio è in realtà un composto, non un derivato; si noti  
inoltre che negli ultimi due casi si ottiene il maschile da una base femminile

e in ambito lessicale per i casi “irregolari” come quelli dell’esercizio seguente:

|                  |          |
|------------------|----------|
| brother          | daughter |
| cock             | goose    |
| gander           | hen      |
| horse / stallion | mare     |
| husband          | sister   |
| man              | wife     |
| son              | woman    |

In rari casi si usa questa tecnica per i processi di affissazione:

|      |            |
|------|------------|
| un-  | bug        |
| re-  | commitment |
| mis- | happy      |
| non- | make       |
| in-  | tolerant   |
| de-  | understand |

Oltre che con i prefissi, la tecnica si può usare con i suffissi:

|          |        |
|----------|--------|
| fulfill  | -able  |
| adapt    | -ation |
| sorrow   | -cy    |
| bankrupt | -ful   |
| shy      | -ment  |
| drink    | -ness  |

Si diceva che è un uso raro, anche se possibile; infatti non è frequente che gli studenti arrivino a un punto del loro studio dell'inglese in cui gli esercizi di questo tipo sono veramente utili. Al massimo servono per sensibilizzare la classe sul fatto che non tutti gli abbinamenti sono possibili ma spesso questi esercizi sono o troppo banali o introducono delle complicazioni che ne fanno delle attività di tipo enigmistico. Nell'esempio appena dato, sia *adaptable* che *drinkable* sono possibili, ma l'abbinamento giusto è *adaptation*, altrimenti *-ation* resterebbe inutilizzato.

#### *Esercizi o quiz?*

Poiché all'aggettivo "enigmistico" è stata data una connotazione negativa nel paragrafo precedente, è opportuno un chiarimento sulle tecniche enigmistiche in glottodidattica, da molti incluse a pieno titolo tra le "tecniche ludiche" (cfr. Danesi 1988 cap. 4). Come qualsiasi altro gioco, anche non linguistico, possono essere utili sotto il profilo della motivazione, dei buoni rapporti tra compagni di classe, ecc. ma allora ci muoviamo su un altro piano, che qui lasciamo sullo sfondo dopo quanto è già stato detto sugli approcci umanistici.

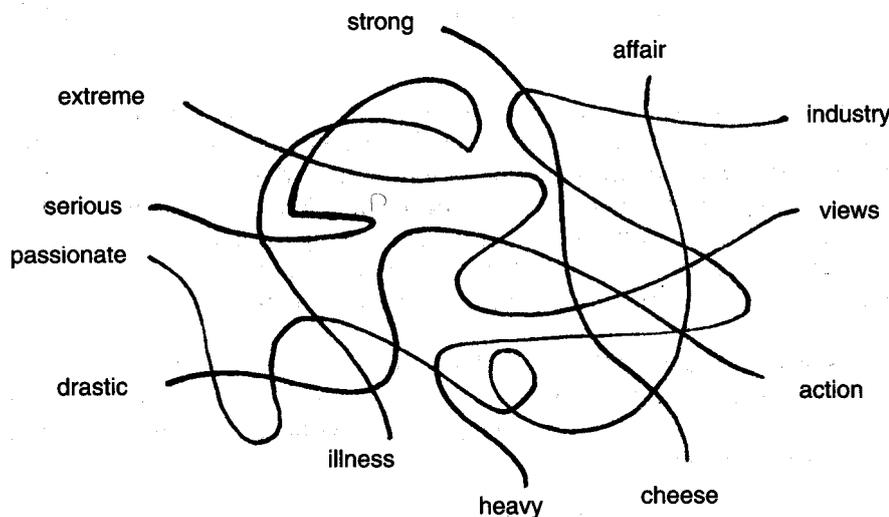
Vedremo oltre come alcune attività di tipo enigmistico, come i cruciverba, sono in perfetta sintonia con il *Lexical Approach*. È quindi doveroso accoglierle nel bagaglio degli strumenti utilizzabili nell'insegnamento ma richiedono sempre un'analisi attenta per verificare in che misura il meccanismo del gioco incida sui processi mentali che portano alla soluzione: in qualche caso la padronanza linguistica messa in gioco è quasi irrilevante e allora il quiz, sotto il profilo strettamente didattico, può essere una perdita di tempo. Molto, come sempre, dipende dall'età e

dal livello degli scolari e studenti, dagli obiettivi e dall'impostazione del corso e da altri fattori. Specialmente con gli scolari più giovani, il processo di scoperta delle soluzioni esatte – sia pure per tentativi, errori e approssimazioni successive permesse dal meccanismo del gioco – favorisce spesso il ricordo delle soluzioni trovate.

L'impiego più interessante delle tecniche di abbinamento riguarda gli esercizi basati sul significato, e non sulla forma, dei vocaboli, a cominciare da quelli sui vocaboli composti.

|       |        |
|-------|--------|
| after | ball   |
| bed   | basin  |
| foot  | noon   |
| news  | paper  |
| sight | room   |
| wash  | seeing |

Le COLLOCATIONS, il cui ruolo è già stato ripetutamente sottolineato, sono oggetto di particolare attenzione. Un primo livello comporta il ritrovamento di abbinamenti, con la possibilità di verifica immediata seguendo le linee: (1997:11)



Gli aggettivi sul lato sinistro, da *strong* a *heavy*, hanno in comune un'idea di intensità ma non sono sinonimi e soprattutto non sono combinabili indifferentemente con i nomi sul lato destro.

Le altre varianti possibili sono molte, sia per quanto riguarda l'oggetto dell'attività, sia le tecniche usate. L'esempio seguente (Lewis 1997:114) focalizza l'attenzione su alcuni connettivi, ossia sulle espressioni mediante le quali il discorso si struttura e organizza, e su altri CHUNKS:

|           |            |          |
|-----------|------------|----------|
| to go     | to check   | to make  |
| the crack | the return | the last |

away from it    at a snail's    in the first

- |                   |                          |                   |
|-------------------|--------------------------|-------------------|
| 1. _____ place    | 4. _____ thing we needed | 7. _____ progress |
| 2. _____ all      | 5. _____ of dawn         | 8. _____ pace     |
| 3. _____ smoothly | 6. _____ trip            | 9. _____ properly |

Con un po' di pazienza, è possibile ricostruire tutte le espressioni; seguendo poi il consiglio di farle tradurre nella lingua materna degli studenti, otteniamo, nell'ordine: **in primo luogo, piantando lì tutto** (nel senso di **prendersi una vacanza allontanandosi dal lavoro e dalla routine**), **andar liscio, l'ultima cosa di cui avevamo bisogno, lo spuntare dell'alba, il viaggio di ritorno, fare progressi, a passo di lumaca, controllare attentamente**. Può essere difficile a questo punto capire perché proprio queste espressioni e in quest'ordine; in realtà l'esercizio è preceduto da un brano di una dozzina di linee che le contiene e quindi l'abbinamento che consente di riavere i CHUNKS esatti è anche un'attività di SCANNING del testo di partenza. In questo modo, quei SINTEMI e quegli IDIOMS risultano più comprensibili.

La scelta del brano è funzionale allo scopo: una vacanza in un cottage, *getting away from it all*, è diventata un viaggio da incubo, malgrado una "partenza intelligente" *at the crack of dawn*, a causa della dimenticanza delle chiavi; con la complicazione di un blocco dell'autostrada per incidente, alla fine *we were stuck in the middle of it all*.<sup>5</sup> Ma esercizi analoghi si possono costruire a partire da testi di quasi tutti i tipi; a livello più avanzato, la tecnica può servire anche per l'elaborazione didattica di passi di argomento specialistico.

Il *Lexical Approach* pone molta attenzione ai CHUNKS comunemente usati all'inizio delle frasi (SENTENCE HEADS) e la cui funzione di organizzazione del discorso e di connessione col testo che precede è fondamentale: occorre impadronirsene per poter costruire discorsi ben strutturati. Anche le SENTENCE HEADS possono essere oggetto di un esercizio di abbinamento, in cui si chiede di trovare quali di esse, nella lista 1, possono introdurre tutte e tre le frasi dei gruppi della lista 2 (Lewis 1997:95):

**List 1**

1. I'm wondering

2. I'm trying

**List 2**

a. to concentrate  
to understand but I can't  
to remember where I put them.

b. quite pleased with myself.  
a bit off colour.

---

<sup>5</sup> L'espressione *away from it all* (ripresa per contrasto in *in the middle of it all*) include un uso di *it* non descritto né nelle grammatiche né sui dizionari, e che quindi può essere appreso solo attraverso le espressioni idiomatiche. Il COBUILD s.v. *all* registra invece espressioni come *she has it all* (**ha tutto** – sott. salute, bellezza, ricchezza...) e *he has seen it all* (**ha visto di tutto** – ha provato ogni tipo di esperienza e vicenda umana). Emerge l'uso di *it* in riferimento al vivere nel suo complesso.

more confident than I did.

3. I'm feeling

c. what I can about it.

nothing yet!

the best I can.

4. I'm doing

d. what we can do about it.

if it will make any difference.

if anyone else knows yet.

A un livello ancora più elevato troviamo l'abbinamento delle battute di due interlocutori (Lewis 1997:118):

1. Would you like a cup of coffee?
  2. Are you ready? It's time we were off.
  3. It looks as if the train is going to be late.
  4. Were you late last night?
  5. Everybody is worried about the situation.
  6. They've changed their mind again.
  7. It's almost 9 o'clock. It's time we got started.
  8. Have you got Helen's phone number there?
- 
- a. That's just what we don't need.
  - b. Oh, it's just not me, then.
  - c. No, we got there just in time.
  - d. I think so. Just a moment – I'll have a look.
  - e. Not just now, thanks.
  - f. Don't worry. I think everything is just about ready.
  - g. That's just what I expected.
  - h. Right, I'll just get my coat.

Lewis fa notare che tutte le risposte contengono *just*, parola difficile da tradurre ma presente in molte espressioni utili, che si consiglia di imparare bene per poterle usare. Insiste anche perché si cerchi se nella propria lingua vi sia una parola corrispondente a *just* e si verifichino i traduttori delle espressioni che la contengono. In italiano troviamo:

- a. **Proprio** non ci voleva.
- b. Ah, non sono **soltanto** io [a preoccuparmi], allora.
- c. No, siamo arrivati **appena** in tempo.
- d. Credo di sì -- [**solo**] un attimo che guardo.
- e. **Per ora** no, grazie.
- f. Non preoccuparti. Credo che sia **quasi** tutto pronto.
- g. È **proprio** come mi aspettavo.
- h. Bene, **giusto il tempo di** prendere il cappotto.

Bastano otto battute per fare emergere una molteplicità di usi, in espressioni di tempo (*just in time*, *just now* – a cui possiamo aggiungere *I have just finished* e *He was just going to tell you*), di quantità e altre ancora. Torneremo su *just*, con l’uso di tecniche diverse, in un successivo paragrafo. Già da ora, comunque, si può notare come un approccio lessicale dia conto degli usi di una parola in maniera più completa e corretta rispetto a un approccio grammaticale. Dire che *just* (assieme a *always*, *never*, *already*, [*not*] *yet* ecc.) è un avverbio che tipicamente si incontra con verbi al PRESENT PERFECT è dire il vero (abbiamo visto sopra *I have just finished*), ma si può ingenerare l’attesa di un rapporto biunivoco, che invece non sussiste: *just* esprime prossimità nel tempo non solo in direzione del passato ma anche del futuro: *The race is just about to start: the starter is just going to wave his flag*. E in una frase al PRESENT CONTINUOUS *just* non ha più valore temporale: *Don’t mind him, he’s just pretending* (**Non badargli, fa solo finta**).

### 3. Famiglie di vocaboli e prosodia semantica

Nell’esercizio sulle SENTENCE HEADS abbiamo visto un primo esempio di raccolta di espressioni plurime accomunate per qualche aspetto del significato o dell’uso (tre “code” per ogni “testa” di frase). Il raggruppamento di “famiglie” di VOCABOLI (non necessariamente di PAROLE singole) è una tecnica di largo impiego nel *Lexical Approach* e anch’essa ammette un certo numero di varianti. Una di esse presenta parole-chiave accompagnate da liste di parole, tutte (tranne una, quella da individuare) capaci di formare ASSOCIAZIONI FORTI con la parola-chiave.

1. BRIGHT    idea green smell child day room
2. CLEAR    attitude need instructions alternative day conscience toad
3. LIGHT    traffic work day entertainment suitcase rain green lunch
4. NEW      experience job food potatoes baby situation year

5. HIGH            season price opinion spirits house time priority  
 6. MAIN            point reason effect entrance speed road meal course  
 7. STRONG        possibility doubt smell influence views coffee language  
 8. SERIOUS        advantage situation relationship illness crime matter

Anche qui il lavoro più interessante è quello che si può fare *dopo* aver trovato le risposte giuste. Si possono scoprire le analogie con l'italiano: anche nella nostra lingua un'**idea** e un **bambino** possono essere **brillanti**, ma non lo è un **odore**. Si scoprono anche le differenze: nel caso del **giorno** e della **stanza** diciamo **luminoso** piuttosto che **brillante**.

Abbiamo espressioni come **alta stagione** e **alti spiriti**; **alta opinione** si sta diffondendo come tanti altri anglicismi e sempre più frequentemente sostituisce un'**ottima/eccellente opinione**; l'espressione *it's high time (that)...* corrisponde al nostro **è proprio ora / è ben ora che...** nelle quali **alto** non compare; per gli edifici e per le persone si deve usare *tall* e non *high*: *a tall house*.

Infine notiamo che *serious* ha una prosodia prevalentemente negativa che lo assimila al nostro **grave (situazione, malattia, reato, questione/faccenda)**, anche se per pigrizia nel tradurre si sta diffondendo l'uso di **serio**, un tempo limitato a espressioni come **un affare serio** nel senso di **una questione grave**. E il contrario di *a serious accident* (**un incidente grave**) non è *a comic accident* (purtroppo). Una **relazione** può essere **seria** nel senso di **stabile**. Di sicuro un **vantaggio** non può essere **grave** – il valore positivo di *advantage* contrasta con la prosodia negativa di *serious*.

Ecco un altro esempio, tratto ancora da Lewis (1997:98); occorre individuare il vocabolo il cui significato è diverso dagli altri:

1. You look a bit ... .

worried    under pressure    stressed    anxious    off colour

2. I've just had a bit of very ... news.

exciting    disappointing    good    encouraging    welcome

3. I've ... it, but I haven't had a chance to read it properly yet.

looked through            examined            glanced at

flicked through            had a quick look at

4. ... . Getting upset isn't going to help.

Calm down!            Take it easy!

Keep your hair on!      Pay attention!

Lavorare su più vocaboli quasi sinonimi può apparire antieconomico: essendo limitata la quantità di lessico che si può apprendere in un determinato tempo, sembra consigliabile

impadronirsi di un solo vocabolo per ciascun gruppo – il più utile e frequente – tralasciando gli altri. Tuttavia questa posizione si scontra con almeno tre obiezioni:

- a) possiamo tenere sotto controllo la nostra produzione ma non quella altrui: potremmo accontentarci di conoscere un solo traduceute per **Non prendertela! / Stai calmo!** ecc. se non fosse che i nostri interlocutori non sanno quali sono i limiti del nostro lessico e comunque usano i vocaboli che preferiscono; il lessico della ricezione è necessariamente più ampio di quello della produzione;
- b) allargare lo sguardo a più vocaboli paralleli rafforza la consapevolezza della non-biunivocità nei rapporti tra le lingue. L'inglese *Keep your hair on!* non solo esprime in positivo ciò che in italiano viene detto in negativo (**Non strapparti i capelli!**) ma viene usato come consiglio a chi ha perso la calma, mentre in italiano ci si strappa i capelli per la disperazione;
- c) spesso questi vocaboli in parallelo sono utili per cogliere alcuni valori delle parole che contengono – è il caso di *down* in *Calm down!* e di *easy* in *Take it easy!* (In altri contesti *Take it easy!* sta per **Fa' piano! Rallenta!**; in nessuno di questi casi **facile** è il traduceute appropriato di *easy*).

Un'ulteriore estensione della procedura, ampiamente basata sulla prosodia semantica, viene proposta da R. Martínez (in Lewis 1997:148 e segg.); anzitutto presenta, per mezzo di una serie di vignette, *My friend John's bad day*: John esce di casa senza ombrello perché c'è il sole; arriva un temporale; torna a casa fradicio; si mette a letto con raffreddore e febbre; gli telefona il datore di lavoro, evidentemente contrariato; quando John si ripresenta al lavoro, viene licenziato. Poi viene data l'indicazione di preparare una serie di cartoncini recanti una serie di espressioni col passato di *get*: *got worse, got divorced, got angry, got behind at work, got involved in crime, got addicted to drugs*, ecc. Usando queste espressioni occorre costruire episodi di una storia dal titolo *Scott's Terrible Life*, da cui emerge la prosodia negativa di *get* in molte espressioni.

L'autore stesso avverte che questo punto, come tutto ciò che riguarda le COLLOCATIONS, deve essere preso con le dovute cautele: in effetti, *get married* è un evento felice (si spera!) ed è più frequente di *get divorced*; e *get better, get well* è quanto normalmente avviene ai malati dopo che essi *got worse*. È comunque vero che molte di tali espressioni contrastano con la prosodia positiva di quelle che contengono "Happy Have": *had a holiday in..., had a good time, had a meal/a few drinks, had an idea, had a chance to...* ecc. Il compito, analogo al precedente come tecnica didattica, è di usare le espressioni per comporre una storia a lieto fine. In verità l'elenco di espressioni basate su *have* ne contiene alcune che non sono necessariamente positive o negative ma la cui polarità dipende o dal contesto o dalle alternative lessicali possibili; del primo tipo sono: *had a feeling that..., had a talk to..., had a friend who...* ; al secondo appartengono *had nothing/had a lot to do, had a bit of good/bad luck* e altre. Infine ci sono espressioni riferite a eventi negativi come *had no alternative but..., had an accident..., had a nasty shock when..., had no way of avoiding, it had no effect*.

Tutto sommato, i casi in cui *have* non è *happy* non sembrano così rari – ma solo una precisa indagine statistica potrebbe offrire dati quantitativi attendibili. In ogni caso questo esercizio mette in luce che *have* è anche verbo principale e come tale non è privo di una sua “personalità”. Dopo aver messo in luce le differenze “prosodiche” si possono analizzare meglio anche le altre: entrambi i verbi presentano una ASSOCIAZIONE FORTE con *trouble*, esemplificata in

- a) *I'm having trouble with my car.*
- b) *He got into trouble with his boss.*

Questi esempi mettono in luce il dinamismo di *get* contrapposto alla staticità di *have*.

#### 4. *Chunking* e pronuncia

Nell'ambito degli approcci su base grammaticale, in genere si riserva molto poco spazio alla fonologia, spesso limitata all'elencazione dei fonemi e alla sottolineatura di problemi tipici di discriminazione di suoni (*ship / sheep, fin / sin / tin / thin*, ecc.). Un approccio lessicale favorisce invece una costante attenzione agli aspetti prosodici e in particolare alla posizione degli accenti sintattici (cfr. il cap. 7 in Porcelli-Hotimsky 1997; 2001). Abbiamo già visto che **Una vecchia porta la sbarra** ammette una duplice lettura, a seconda che l'accento sintattico venga posto sulla seconda o sulla terza parola, oltre che sull'ultima. Testi tramandati da epoche in cui la tradizione era quasi esclusivamente orale e l'uso della punteggiatura era irregolare e incerto hanno dato luogo a ipotesi di interpretazioni alternative, come nell'esegesi dell'evangelico “Voce di uno che grida nel deserto: preparate la via del Signore, raddrizzate i suoi sentieri” che potrebbe essere “Voce di uno che grida: nel deserto preparate la via del Signore, raddrizzate i suoi sentieri”.<sup>6</sup>

Dato l'influsso degli accenti sul vocalismo inglese – le sillabe con accento debole tendono a contenere le sole vocali /ɪ / o /ə/ -- i tipici errori di pronuncia, da parte di italiani, di parole come *management* (con l'accento sulla seconda sillaba invece che sulla prima) e *development* (con l'accento sulla terza sillaba invece che sulla seconda) portano con sé tali distorsioni da rendere molto arduo il riconoscimento dei vocaboli da parte di quei parlanti nativi che non hanno familiarità con il finto inglese di casa nostra. Problemi del tutto analoghi si incontrano a livello di CHUNKS, solo che la consapevolezza rispetto a questi è molto meno diffusa. Se, ad esempio, si collocano correttamente gli accenti nell'espressione *as 'soon as 'possible*<sup>7</sup> la pronuncia corretta della forma debole di *as* non è più un problema. Proprio a questa struttura fonologica Lewis (1997:99) dedica un esercizio di abbinamento:

<sup>6</sup> Matteo 3,3. A sua volta, è la citazione di un versetto di Isaia (40,3) nel quale in effetti troviamo “nel deserto” anche dopo “raddrizzate”. Molto più problematica, sotto il profilo teologico, è la reinterpretazione di Luca 23,43 “In verità ti dico: oggi sarai con me in paradiso” come “In verità ti dico oggi: sarai con me in paradiso”, proposta da alcuni gruppi di matrice protestante. Il versetto di Matteo è citato come esempio da Hotimsky (2003).

<sup>7</sup> Ricordiamo che il simbolo ['] precede una sillaba con accento primario e [,] una sillaba con accento secondario. Le sillabe con accento debole non sono marcate da alcun simbolo.

**List 1**

1. I'll get back to you
2. We'll get there
3. This is top quality, it's
4. The meeting's still on
5. You can stay
6. There's no other explanation, it's

**List 2**

- a. as long as you like.
- b. as good as you'll find.
- c. as far as I know.
- d. as clear as can be.
- e. as fast as we can.
- f. as soon as I know.

e poi invita a pronunciare tutte le espressioni della Lista 2 con lo stesso schema accentuale di *as FAST as I CAN*.

Un altro esercizio raccoglie proverbi e frasi fatte accomunati dalla struttura accentuale (Lewis 1997:99):

- |                              |                                      |
|------------------------------|--------------------------------------|
| 1. More haste, less speed.   | 4. Easy come, easy go.               |
| 2. First come, first served. | 5. Nothing ventured, nothing gained. |
| 3. Waste not, want not.      | 6. Out of sight, out of mind.        |

Anche qui, comunque, viene immediatamente recuperato il richiamo al significato delle espressioni, chiedendo agli studenti: di verificarne (eventualmente con l'aiuto del dizionario) la comprensione esatta; di indicare se vi siano traduttori adeguati nella loro lingua materna – come l'italiano **Chi non risica non rosica** per il n. 5; e di scegliere l'espressione adatta nelle seguenti situazioni:

- a. You put a jar which is very nearly empty back in the fridge.
- b. Someone has hurried, but forgotten something so has to go back.
- c. You are doing something which might turn out well, but might not.

L'accento discrimina tra SINTAGMI e COMPOSTI: l'acqua che scorre è *ˌrunning ˈwater*, mentre l'acqua corrente è *ˈrunning water* con l'accento sul primo elemento del composto; per questo motivo diremo sempre *ˈrunning shoes*, almeno fino a quando non ci saranno scarpe che corrono da sé. Hotimsky (2003) cita i seguenti casi:

ˌEnglish ˈteacher (a teacher who is English)  
 ˈEnglish ˌteacher (a teacher teaching English)

ˌtoy ˈfactory (for a child to play with)  
 ˈtoy ˌfactory (a factory where toys are made )

ˌspecial ˈschool (a school which is special)  
 ˈspecial ˌschool (a school for disabled children)

ˌhɒli 'wi:k (a week which is holy)  
'hɒli 'wi:k (the week before Easter)

ˌfʌni 'mæn (a man who is funny)  
'fʌni mæn (a comedian)

and

'fʌni bəʊn (soft part of the elbow, not an amusing bone)  
'fʌni ˌbʌzɪnəs (illegal business, not amusing business)”

Un altro aspetto della prosodia a cui viene dato rilievo è quello della salienza. Analizzando corpora di inglese parlato si è constatato che per esprimere accordo o disaccordo, le espressioni date abitualmente dalle grammatiche (*I agree, I don't agree*) non sono le più frequenti: il consenso o dissenso dell'interlocutore trova nelle cosiddette “forme enfatiche” lo strumento più naturale. Per questo Lewis (1997:98) propone due tipi di esercizi. Il primo chiede di raggruppare in due liste distinte le frasi che non indicano stati emotivi particolari e quelle che mostrano che si è seccati o contrariati. Un tratto costante è l'uso di forme non contratte degli ausiliari (*I do not think that's a very good idea* invece di *I don't think that's a very good idea*) o l'uso di *do / does / did* con un altro verbo alla forma affermativa, come in *I do think you should have told her*. Attraverso questa attività di osservazione guidata lo studente può notare che le frasi contenenti forme non contratte, *do* rafforzativo o altro sono marcate sotto il profilo emotivo. Questo può essere un primo allontanamento da un'idea di uso “meccanico” degli ausiliari a seconda che la frase sia affermativa, negativa o interrogativa.

Nell'esercizio successivo si praticano quelle risposte di conferma che pongono la salienza sull'ausiliare, introducendo *do / does / did* se necessario. Se qualcuno ci dice *It was a good finish* possiamo esprimere il nostro pieno accordo dicendo *It WAS a good finish*. Da una frase come *We missed the opportunity* otteniamo la risposta *We DID miss the opportunity*; e da *They've earned a rest* abbiamo *They HAVE earned a rest*. Tutto questo dà un senso preciso alla necessità di apprendere tanto le forme contratte quanto quelle non contratte, e si oppone al considerare le prime come una sorta di anomalia rispetto alle seconde, ossia delle approssimazioni tollerabili nel parlato colloquiale ma prive di valore comunicativo.

Per sviluppare la consapevolezza della segmentazione (CHUNKING) sul piano orale, J. Marks (in Lewis 1997:100-102) propone un interessante esercizio in tre fasi. Lo studente ha davanti a sé una lista di otto coppie di frasi – la prima coppia è:

1. *I had no idea they'd gone.*
2. *I had no idea, they'd gone.*

Nella prima fase, il compito è di riconoscere quale delle due frasi di ciascuna coppia è stata pronunciata dall'insegnante. In un secondo momento viene presentata una lista di otto domande, una per ciascuna coppia, e il compito è di decidere quale delle due risposte della coppia corrisponde alla domanda – nell'esempio, alla domanda

a. *But surely you knew they'd gone?*

si collega la risposta 1. Nella terza fase si chiede di costruire mini-dialoghi di due righe usando le risposte non usate nella fase precedente (nell'esempio la n. 2).

In sequenze di attività di questo tipo possiamo quindi notare:

1. la saldatura sistematica degli aspetti fonologici con tutti gli altri; ci sono ottimi motivi per ritenere che la struttura accentuale di una parola e la struttura prosodica di un CHUNK siano tra i fattori in base ai quali il lessico si organizza nella nostra mente;
2. l'articolazione di un esercizio in una serie coordinata di fasi successive, utilizzando la stessa "materia prima" in modi diversi – il che ne favorisce l'acquisizione;
3. la possibilità di sviluppare anche compiti piuttosto complessi, tutt'altro che elementari.

A proposito di quest'ultima osservazione si può rilevare che le possibili attuazioni del *Lexical Approach* non privilegiano una particolare fascia di età o un dato livello di preparazione degli studenti (principianti, intermedi, progrediti), ma si adattano facilmente a una gamma molto ampia di esigenze.

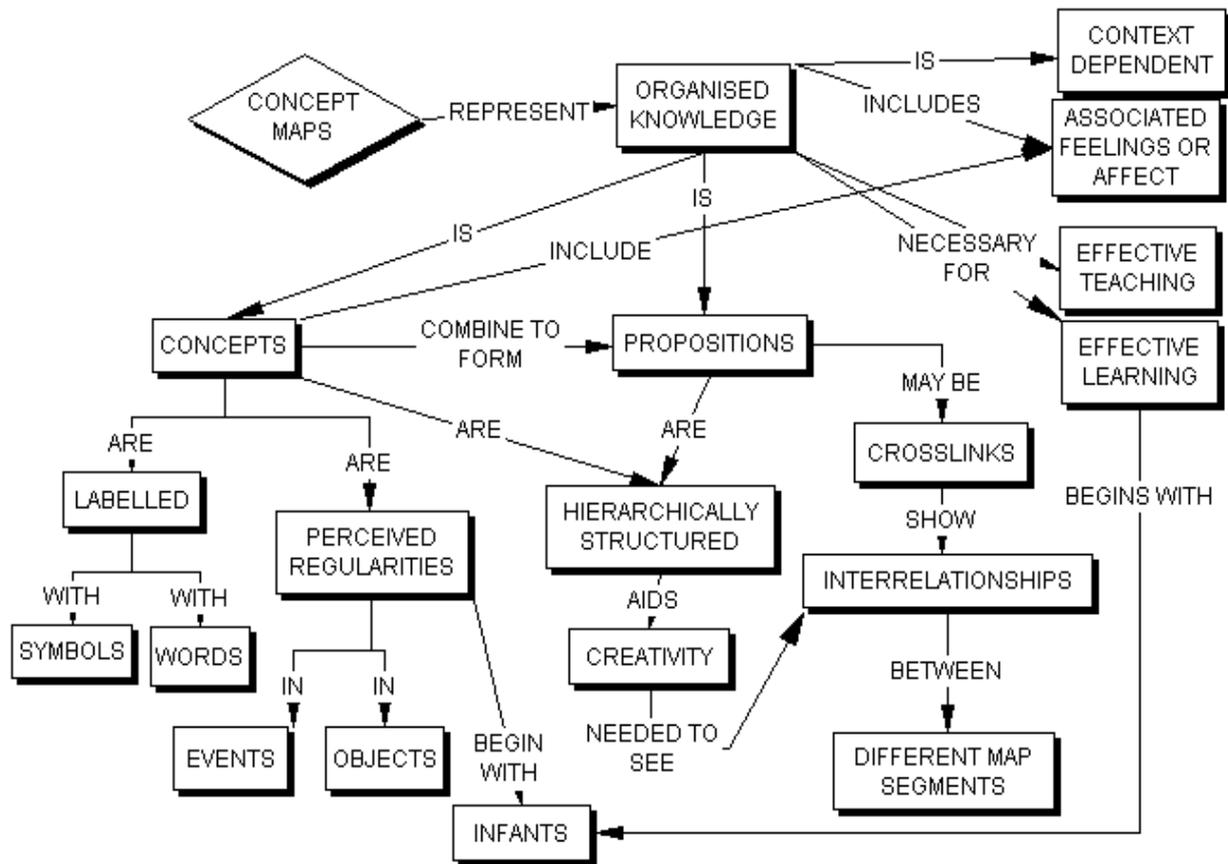
## 5. Le mappe concettuali

Nella loro definizione più semplice, le mappe concettuali sono diagrammi bi-dimensionali usati per illustrare le idee e le loro interrelazioni. Dietro questa semplice definizione si collocano però una serie di implicazioni tutt'altro che elementari; ci limitiamo a riassumerne alcune, rinviando alle opere di Ausubel (1968), Novak & Gowin (1984), Bromley *et al.* (1995), Shavelson *et al.* (2000) per ulteriori approfondimenti:

- a) si sottintende una distinzione tra conoscenze dichiarative, procedurali e strategiche – tra sapere, saper fare e saper organizzare i concetti scegliendo i paradigmi interpretativi appropriati (o ancora, tra nozioni, operazioni e conoscenze ben organizzate in sistemi concettuali). Le mappe sono un modello di come noi organizziamo e applichiamo le conoscenze;
- b) a sua volta, e dal punto di vista didattico, questa distinzione presuppone che l'apprendimento significativo implica l'assimilazione dei nuovi concetti nelle strutture cognitive esistenti – ossia rinvia a una concezione associazionista della mente, che pone in rilievo le proprietà associative del pensiero;
- c) sempre dal punto di vista didattico, va precisato che "illustrare" non significa solo "visualizzare, presentare graficamente" ma soprattutto "costruire grafi"; in altre parole, l'apprendimento e la memorizzazione non sono favoriti tanto dal "vedere" quanto dal "fare";
- d) vari autori propongono distinzioni significative tra "mappe concettuali", "mappe mentali", "mappe semantiche" ecc. – distinzioni tutt'altro che irrilevanti ma che per ora lasciamo sullo sfondo;

e) le mappe concettuali sono utili come strumento euristico in tutte le discipline (per quanto riguarda le scienze fisiche e naturali, cfr. tra gli altri Shavelson *et al.* 2000); qui ne parleremo limitatamente al loro impiego in educazione linguistica e quindi il quadro che emergerà sarà parziale e ristretto rispetto al potenziale complessivo di questo strumento.

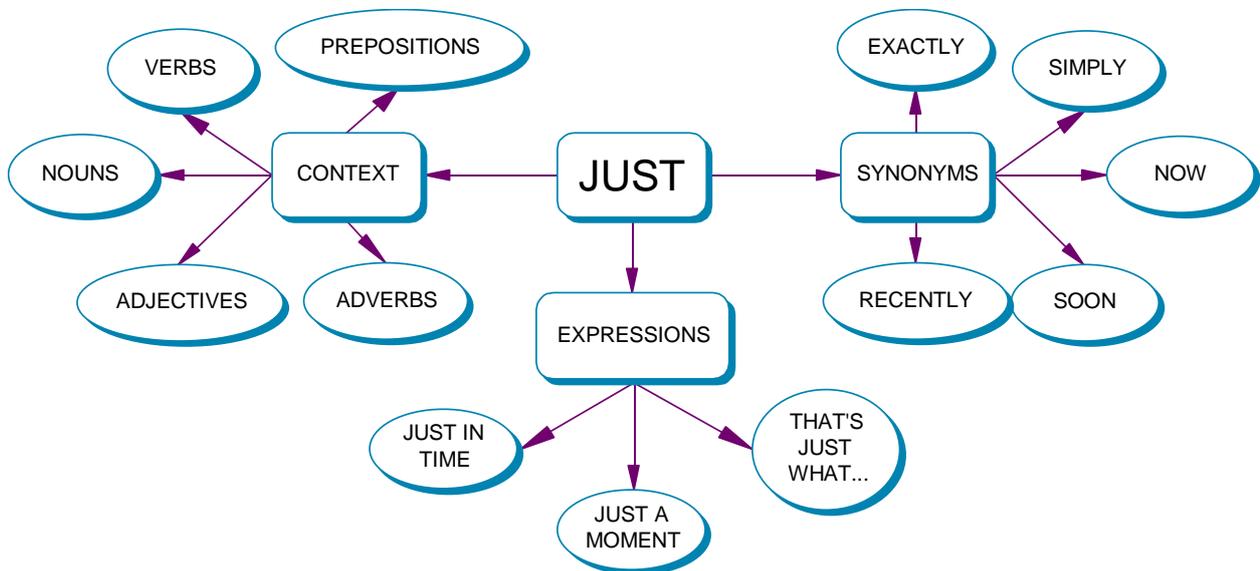
Il diagramma nella fig. 1 è una mappa concettuale che rappresenta organicamente i caratteri essenziali delle mappe concettuali.



(Novak in S. Porcelli, 2001:279)

Tanto basti, almeno per ora, per quanto riguarda la teoria. Il percorso che seguiremo parte da esempi di possibili impieghi nella didassi del lessico inglese e della testualità.<sup>8</sup> Tornando, ad esempio, a *just*, una prima visualizzazione può essere la seguente:

<sup>8</sup> Le mappe concettuali usate in questa sezione e molti spunti sono tratti dal lavoro in materia svolto da Silvia Porcelli, diplomata della SILSIS di Pavia. Si veda S. Porcelli (2001) per una trattazione estesa ad alcuni aspetti della testualità; altro materiale inedito appare qui per concessione dell'Autrice.



È una mappa molto semplice: in mezzo, come è uso, troviamo l'idea centrale (*just*, ovviamente); poi

- sulla destra ci sono delle parole che sono quasi sinonimi di *just*;
- sulla sinistra sono elencate le classi di parole che possono seguire *just*;
- sotto c'è un breve elenco di espressioni che contengono *just*.

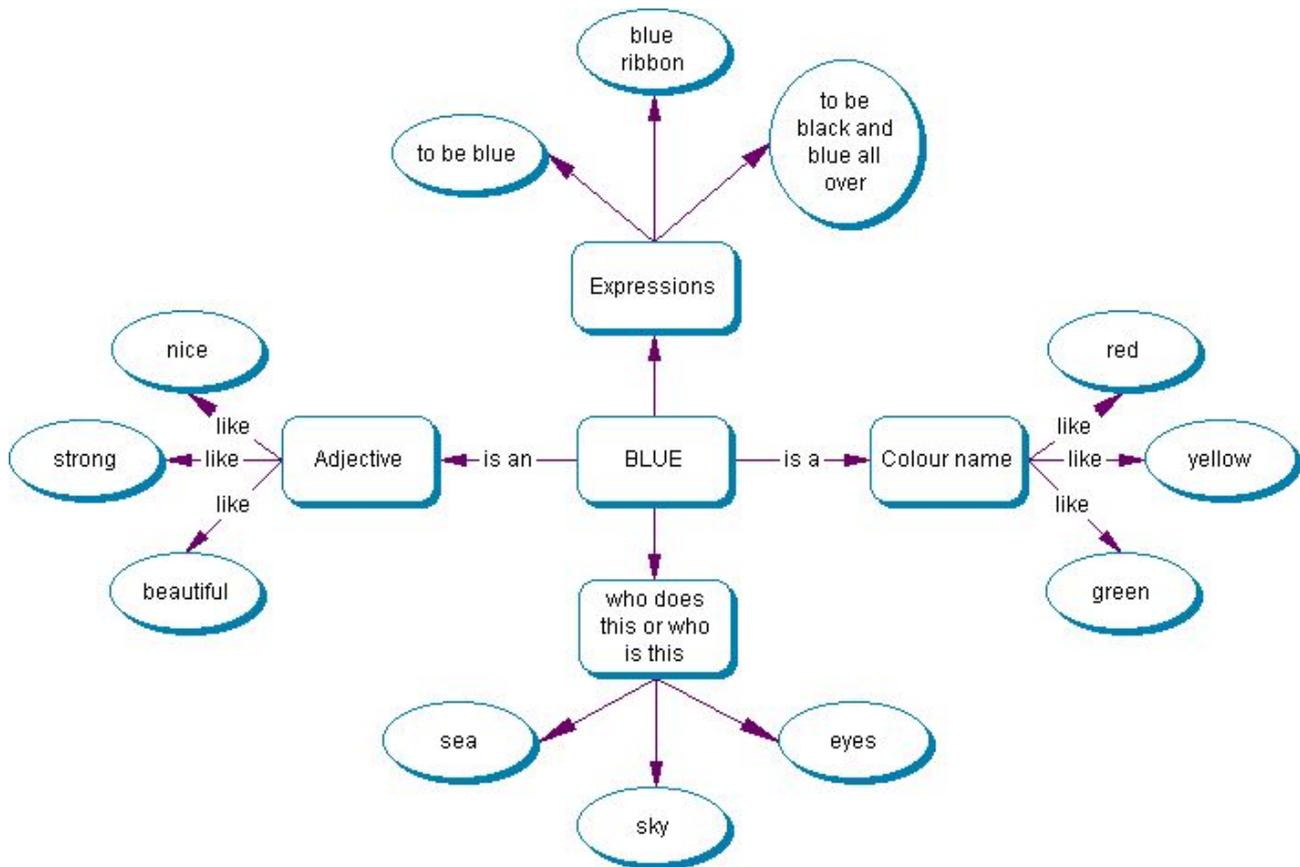
Perché proprio queste scelte? E qual è il motivo delle omissioni che chi insegna inglese rileva immediatamente? Le domande restano senza risposte convincenti se formulate fuori contesto; si deve invece supporre che la mappa sia stata costruita dall'insegnante *con gli studenti* – in qualche caso, fatta costruire *dagli studenti* – a partire dalle osservazioni e riflessioni svolte durante la lezione. Ciò che vediamo è un momento di una costruzione, una tappa intermedia – e c'è chi sostiene che, tranne casi molto particolari, le mappe non sono mai complete.

Ma quali sono i possibili vantaggi di questo tipo di visualizzazioni?

- gli studenti vengono guidati ad apprendere che il significato di una parola si crea mediante una serie di associazioni e non è fisso. In genere detestano che in risposta alla domanda “che cosa significa questa parola?” si dica loro che dipende dal contesto: vorrebbero una definizione precisa o, ancor meglio, la traduzione di quella parola in italiano. Non sono consapevoli della polisemia nella loro lingua e ritengono che sia molto difficile imparare l'inglese perché vi sono molte (troppe!) parole polisemiche;
- la mappa è polivalente e può essere esaminata per settori: gli studenti cercano un sinonimo? Guardano sulla destra. Si chiedono se *just* possa precedere solo un nome oppure anche un verbo? La risposta è sulla sinistra;

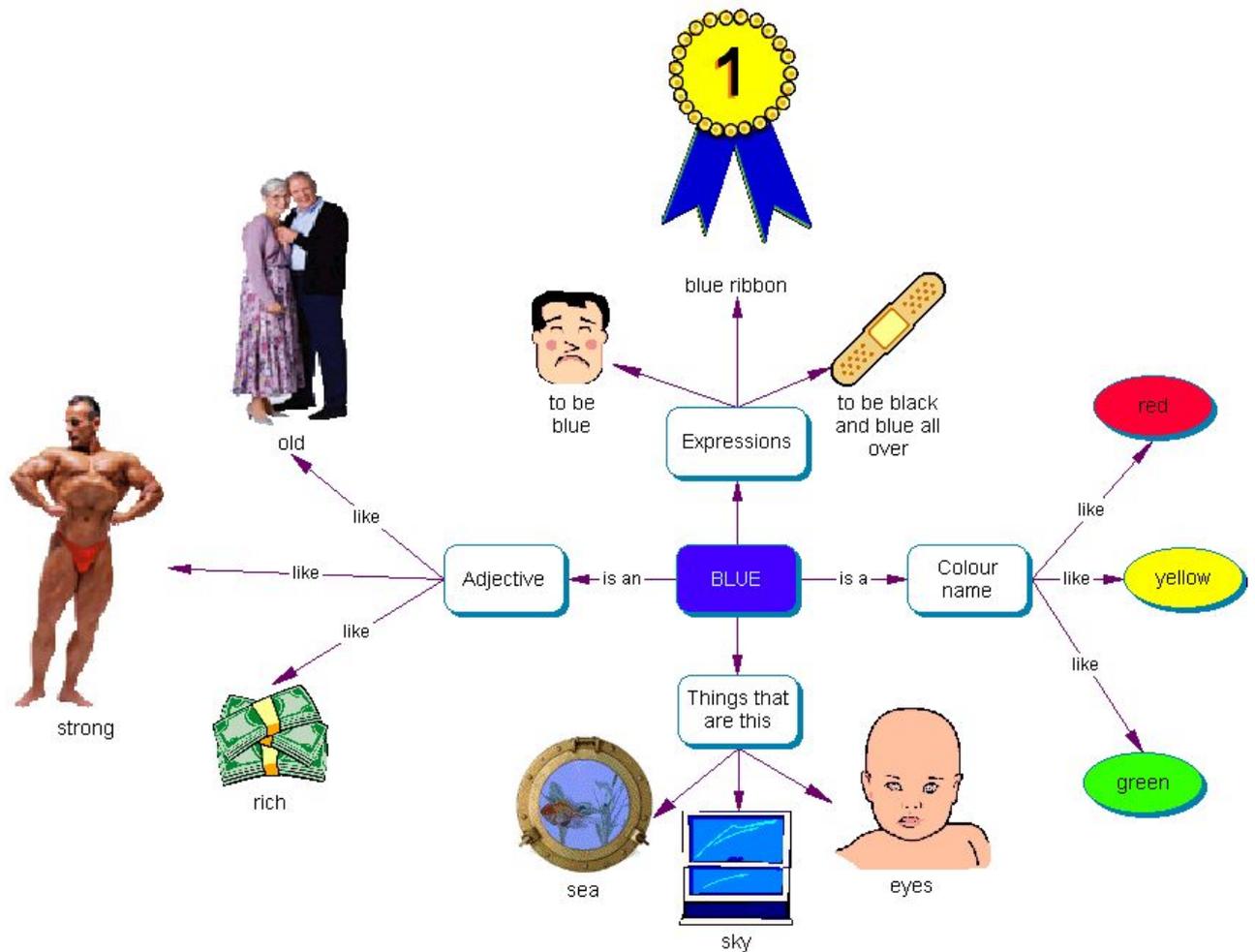
c) la mappa è sintetica e quindi dovrebbe incoraggiare gli studenti ad aggiungervi altri nodi (ad esempio, altri esempi o espressioni). Possono aggiungere anche nuove connessioni, ad esempio quando si accorgono che in *That's just what... just* è un sinonimo di *exactly*. Sono esempi di come una mappa possa espandersi indefinitamente – vedremo però come evitare che diventi eccessivamente complessa.

Torneremo su *just* per ulteriori sviluppi ma prima esaminiamo un'altra mappa:



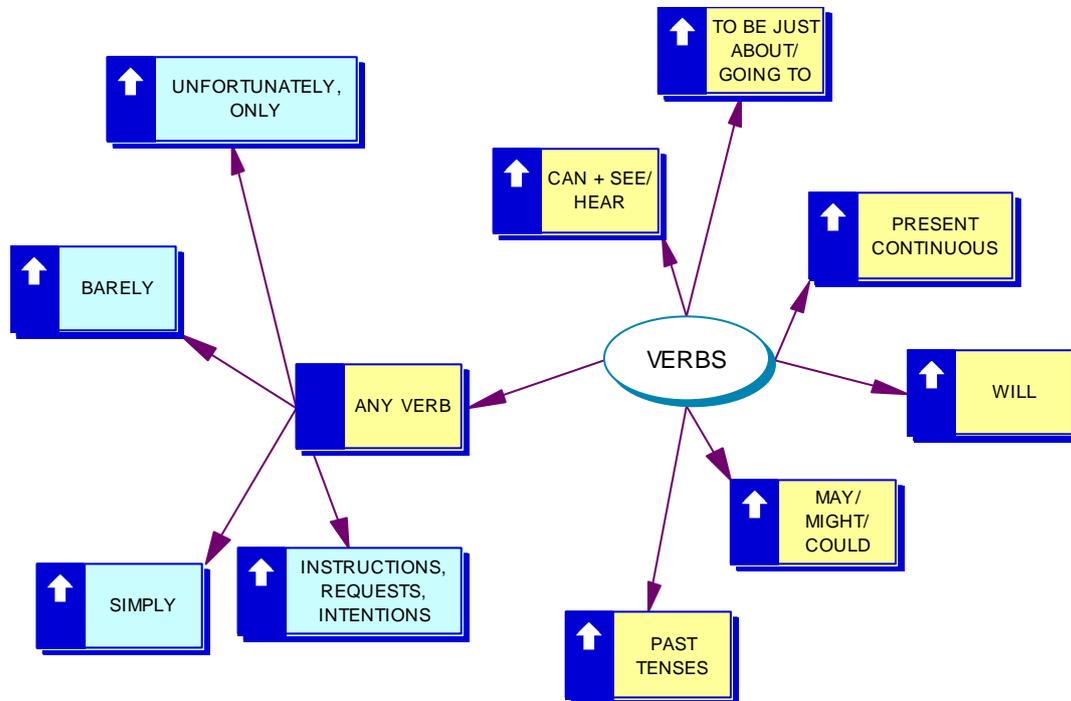
Una mappa di questo tipo serve bene per illustrare i diversi possibili criteri di classificazione di una parola: *blue* è un aggettivo, come *nice*, *strong* e *beautiful* (sinistra); in particolare, è il nome di un colore, come *red*, *yellow* e *green* (destra); ha alcune ASSOCIAZIONI FORTI, ad esempio con *sea*, *sky* e *eyes* (sotto); infine, fa parte di VOCABOLI degni di attenzione, come *to be blue*, *blue ribbon* e *to be black and blue all over*. A differenza della precedente, ci sono anche delle etichette su alcune frecce o *link*.

Il linguaggio usato è semplice e non tecnico, adatto quindi agli scolari – non si parla di *strong collocations* ma di *who does this or who is this*. Molti dei programmi che consentono di costruire mappe al computer permettono di usare immagini invece delle parole; è un'opzione molto utile, soprattutto con scolari giovani:



Notiamo come due aggettivi difficilmente rappresentabili come *nice* e *beautiful* siano stati sostituiti da *old* e *rich*, per i quali si disponeva di immagini adeguate. Al di là dei limiti che ogni software presenta per le mappe al computer, resta il fatto che non tutti i concetti sono visualizzabili mediante immagini appropriate – nemmeno disegnando le mappe a mano. Il valore fondamentale delle mappe risiede tuttavia non tanto nella visualizzazione degli “oggetti” in senso lato ma in quella dei nodi e delle connessioni, ossia dell’*organizzazione* delle conoscenze.

Torniamo su *just* con una seconda mappa:



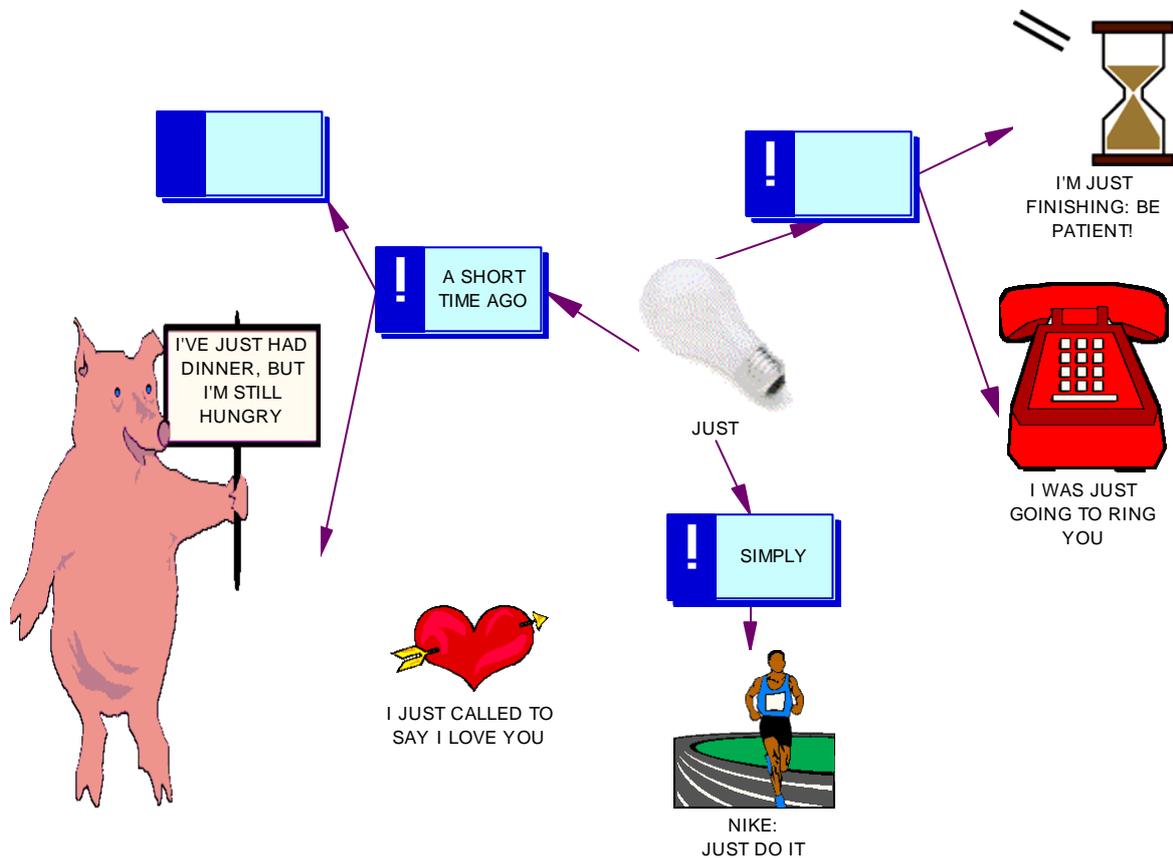
Quali vantaggi offre una mappa come questa?

È in effetti un'estensione della prima e si occupa di *just* seguito da un verbo. Di nuovo, la struttura del diagramma consente agli studenti di identificare ciò che a loro occorre senza leggere tutti i nodi. Le convenzioni grafiche sono in certa misura arbitrarie: qui l'idea principale (*verbs*) è inserita nello stesso simbolo usato nella prima mappa, mentre i nodi secondari hanno uno sfondo giallo.

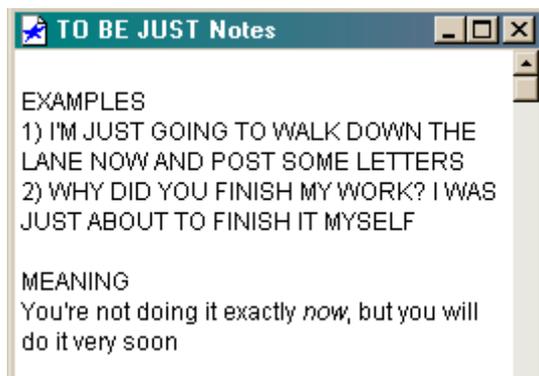
È bene che gli studenti si rendano conto di queste convenzioni, imparino a “leggerle” correttamente e, a tempo debito, a servirsene loro stessi. I TRATTI SIMBOLOIDI sono oggi un aspetto significativo della comunicazione, data la grande diffusione di diagrammi di flusso, grafi, istogrammi, ecc.; per alcuni aspetti partecipano della natura delle ICONE e quindi il loro significato è intuitivo, ma per altri versi sono SIMBOLI e come tali vanno appresi. È una competenza “trasversale”, certamente non limitata alle discipline linguistiche – anzi, sicuramente ancora più importante per le materie scientifiche e tecniche.

Usiamo i termini ICONA e SIMBOLO con il valore dato loro da C. S. Peirce, a cui si deve anche l'identificazione dei SIMBOLOIDI come tratti che partecipano della natura di entrambi.

Un problema certamente non marginale in didattica è quello delle verifiche, ossia dell'accertamento che ciò che è stato insegnato è anche stato imparato. Le mappe concettuali possono servire anche a tale scopo – in particolare, sono molto utili per controllare anche il terzo tipo di conoscenze. Vediamo un primo esempio:



Questa mappa è corredata da un riquadro di note:



Osserviamo che

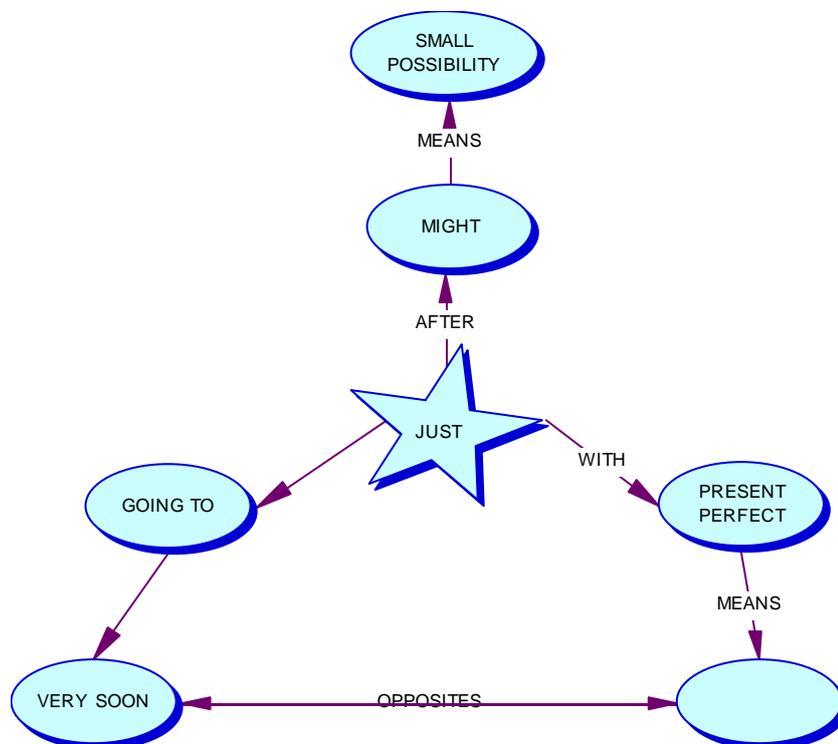
- *just* è ancora una volta l'idea principale – la lampadina, simbolo dell'idea più o meno “luminosa”, è una delle immagini che il menu del software “offre” a tale scopo;

- la maggior parte dei simboli recano delle scritte ma due di essi sono vuoti;
- c'è anche un simbolo non collegato a nulla;
- un segno convenzionale che deve essere appreso è il punto esclamativo, che rinvia al quadro delle note;
- esaminando le scritte, gli studenti devono capire come riempire i vuoti, con esempi o con “concetti”;
- gli studenti devono anche decidere a che cosa collegare il simbolo isolato.

Questo significa controllare la capacità degli studenti di elaborare una gerarchia. È possibile prevedere anche uno schema di punteggio – ad esempio:

- 2 punti per ciascun inserimento semanticamente corretto;
- 1 ulteriore punto se non vi sono errori di ortografia;
- 1 punto di “bonus” per la scelta appropriata di un simbolo.

I disegni non sono soltanto decorativi: quando gli studenti producono un esempio, la scelta appropriata di un simbolo associato alle parole mostra che essi conoscono il significato di ciò che scrivono. Il secondo esempio illustra un uso un po' più sofisticato delle mappe concettuali:



Non è più una gerarchia ma siamo nell’ambito delle rappresentazioni mentali e verifichiamo l’acquisizione da parte degli studenti di processi che non potremmo controllare con i mezzi tradizionali. Traducendo in parole, un ramo del grafo sta per “se associo *just* e *going to* (nel giusto

ordine!) esprimo l'idea di un'azione che sta per iniziare o che inizierà tra breve.” Inoltre la mappa rende espliciti dei rapporti che non sempre sono messi in rilievo, come il fatto che la stessa parola può avere significati apparentemente opposti; questo può condurre a ulteriori approfondimenti: si tratta proprio di contrari o si riferiscono entrambi a un concetto unitario? In questo caso gli studenti possono scoprire (di solito, col nostro aiuto...) che come avverbio di tempo *just* significa **molto vicino al momento dell'azione**, indipendentemente dal fatto che sia *very near in the future* o *very near in the past*.

## 6. Altre tecniche per il *Lexical Approach*

### 6.1 I cruciverba

I cruciverba sono tra i giochi “cercaparole” più diffusi. Trovate le prime soluzioni, le successive sono facilitate dalla presenza di alcune lettere negli incroci; in qualche caso, alcune parole che ci erano sconosciute compaiono come esito del riempimento della griglia. C'è tuttavia una differenza significativa tra i cruciverba enigmistici concepiti per il divertimento e quelli didattici. I primi si rivolgono a parlanti nativi della lingua e per non essere banali – altrimenti non sarebbero una sfida alla competenza del solutore – introducono vocaboli poco frequenti oppure introducono delle difficoltà nelle definizioni.

Traiamo alcuni esempi da un cruciverba inglese, quello presentato on-line da Dictionary.com il 5 agosto 2003. Una parola di tre lettere è definita come *Wine listing*: la soluzione è semplicemente RED e in effetti i rossi sono una categoria nella lista dei vini; analogo è il caso della parola definita *Plane part*: tra i vari usi di NOSE si è scelto quello riferito alla prua dell'aeroplano. In altri casi si fa appello alle conoscenze del mondo, la cosiddetta “enciclopedia”: *Word in a Hugo title* (5 lettere) è NOTRE (*N. Dame de Paris*); *Something you and Columbo do* (5 lettere) è SOLVE – con l'evidente differenza che mentre nel primo caso si tratta di conoscere il titolo di una grande opera della letteratura francese, nel secondo occorre sapere che *Columbo* è il personaggio televisivo noto da noi come Tenente Colombo. Una grande difficoltà è costituita dal riferimento a personaggi dello sport, dello spettacolo o della politica locale non noti internazionalmente o noti con altri nomi. Infine ci sono casi come quello di AEGIS, *Auspices*, che presentano parole rare o dotte come soluzione e/o nella definizione.

Tanto basti per affermare che solo in casi molto rari possiamo trovare già pronti dei cruciverba adatti alle nostre classi. Potremmo cambiare le definizioni: *A colour* (3 lettere) porta facilmente a RED – se si esclude il poco usato *tan*, gli altri aggettivi riferiti ai colori sono di 4 lettere o più. A livello meno elementare si può definire RED con *You stop when this light is on* o qualcosa di simile. Ma solo a livello molto più avanzato potrà forse valere la pena di far conoscere *aegis* e di far notare l'origine comune con l'italiano **egida**.

Da molti punti di vista questo è un peccato, perché i cruciverba enigmistici si servono di processi definitori molto interessanti (non solo della parafrasi) e esigono che si richiamino le nostre conoscenze sul mondo. Ai fini dell'efficacia, i cruciverba didattici ce li dovremo costruire noi, sulla

base di semplici schemi, introducendo nella griglia i vocaboli su cui vogliamo far fare esercizio. Il suggerimento più comune è di usare la tecnica del *blank-filling* nelle definizioni: è stato ripreso anche da Lewis (1997:133 segg.), che raccomanda di usare soltanto espressioni (*lexical items*) di senso compiuto, da completare con la parola omessa – ad esempio, *A \_\_\_\_\_ in need is a \_\_\_\_\_ indeed* (6) e *I'd like to propose a vote of \_\_\_\_\_* (6). L'indicazione del numero delle lettere, per non costringere il solutore a contare le caselle, è diffusa nel mondo di lingua inglese ma non in Italia. L'uso di definizioni di questo tipo consente di procedere oltre la soluzione del cruciverba, con la richiesta di recuperare le definizioni che corrispondono a una serie di situazioni descritte: ad esempio, *You are thanking someone formally, at the end of a talk* rinvia alla seconda delle due definizioni appena esaminate.

Una proposta interessante per un lavoro a coppie prevede che, elaborato un cruciverba, allo studente A se ne dia una versione che contiene una metà delle parole e allo studente B la versione che contiene l'altra metà, cercando di distribuire equamente all'interno degli schemi le soluzioni visibili e quelle omesse. A turno, ogni studente cerca di far risolvere all'altro una parola – ad esempio:

A: 3 Across, please.

B: What BLANK is your car?

A: Another clue, please.

B: When you prepare coffee, you BLANK it.

A: Oh, it's *make*, isn't it?

B: Ok. 5 Down, please...

Il cruciverba, pertanto, deve contenere esclusivamente vocaboli che gli studenti sono in grado di gestire in questo modo. I soli “termini tecnici” necessari sono *across* e *down* per indicare rispettivamente le parole orizzontali e le verticali.

Un formato alternativo è il seguente (cfr. Balboni 1998:146):

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. |   | A | P | P | L | E |   |   |
| 2. |   |   |   | R | E | D |   |   |
| 3. |   |   |   | E | X | I | T |   |
| 4. | P | E | N | C | I | L |   |   |
| 5. |   |   |   |   | S | T | A | R |

Le cinque definizioni possono essere date nel modo già visto o mediante figure (ad esempio, per il n. 3 una freccia con su scritto WAY OUT); la parola verticale risultante non è definita e costituisce la soluzione del gioco o del quiz che gli scolari stanno affrontando – LEXIS ha rilievo nel contesto di questo libro ma ben difficilmente sarà la parola chiave di un cruciverba da usare in classe. È facilissimo preparare schemi di questo tipo, dato che si incrocia una parola sola e c'è la massima libertà nel numero delle linee e delle colonne.

I cruciverba hanno la caratteristica di essere tecniche a soluzione fissa: uno solo è il vocabolo richiesto in ciascuna posizione e non si ammettono alternative. Questo è un limite, specialmente se ci si richiama a una didassi di tipo comunicativo, compensato in parte dal vantaggio di poter verificare immediatamente e con sicurezza l'esattezza della soluzione.

Altre tecniche tendono a collocarsi all'estremo opposto in quanto a flessibilità; sono quelle in cui il compito è di redigere un testo appropriato, sulla base di una traccia. Il suggerimento è di non dare consegne troppo libere ma di procedere attraverso composizioni guidate. Un esempio può essere una lettera di reclamo a un albergo che un cliente ha trovato assolutamente non corrispondente alla pubblicità. Se l'insero pubblicitario parla di *spacious room*, quali altri ASSOCIAZIONI FORTI si possono trovare per *hotel room*? Man mano che vengono in mente, possiamo annotarle su due colonne: sotto *spacious* quelle di segno positivo (*clean, bright, with a view, comfortable, quiet...*) e di fianco quelle negative. Lo stesso faremo per il cibo del ristorante, per la qualità del vino, per i fiori freschi promessi... . Dopo questo lavoro preliminare, redigere il reclamo significa essenzialmente scegliere i vocaboli giusti dal repertorio acquisito – un repertorio destinato a rimanere vivo e vitale anche per altre applicazioni (Lewis 1997:136).

## 6.2 Le catene di parole

Nella sua forma più elementare, questo gioco chiede che chi è di turno dica o scriva alla lavagna una parola che inizia con la lettera finale della parola precedente. Se, ad esempio, l'insegnante o il primo allievo inizia con *cat*, il secondo potrà continuare con *train*, il terzo con *nose*, il quarto con *egg*, ecc. A livello più avanzato si può chiedere che il legame sia costituito da due lettere, non una: *can, answer, error, order...* A questo punto chi è di turno può sfidare chi ha scritto o detto *order* a dire una parola che inizia per *er-* e diversa da *error*, già usata: se ci riesce (perché gli viene in mente *erase*, ad esempio) vince, altrimenti perde. Dopo *erase* non si può usare *sent* perché non esistono parole inglesi che iniziano con *nt-*. Ogni insegnante deciderà, sulla base dell'età e del numero dei partecipanti e di altri fattori in gioco, in che cosa consiste il “vincere” o il “perdere”: continuare/saltare il turno, aumentare/diminuire il punteggio (individuale o di squadra), restare in gioco/essere eliminato, ecc.

In lingue come il francese e l'inglese, ricche di “lettere mute” o di combinazioni di grafemi, la differenza tra la versione scritta e la versione orale dell'esercizio è sostanziale: chi sente la parola francese *chassis* deve produrre una parola che inizia con <s>, non con <i>, e chi sente la parola inglese *enough* deve dire una parola che inizia con <h>, non <f>.

A meno, naturalmente, di cambiare gioco e stabilire la regola che la catena sia basata sulla pronuncia e non sulla grafia. Il gioco può essere preceduto da esercizi che attirino l'attenzione degli studenti sulle lettere mute e le combinazioni particolari di due o tre lettere (DIGRAMMI e TRIGRAMMI).

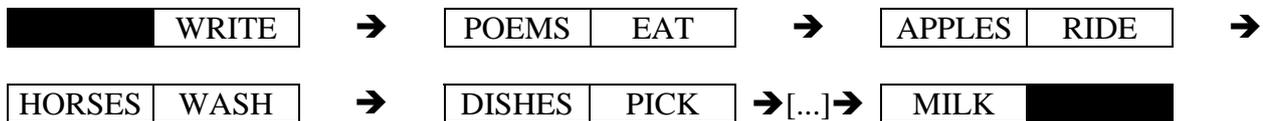
Che cosa unisce queste parole inglesi?

*nose zoom milk class cent taxi enough full lamb mister alone not Thames*

La risposta è che il suono finale di ognuna è il suono iniziale della successiva (questa sequenza vale per le varietà non ROTICHE di inglese, in cui *mister* finisce con la vocale SCHWA; nelle varietà rotiche, la terzultima parola può essere *rain, run, ecc..*)

Il *Lexical Approach* riprende questa tecnica ma chiedendo che le connessioni siano basate sul significato. Siccome procedere per COLLOCATIONS o anche semplicemente per associazioni di idee può essere molto difficile, si suggerisce un'attività che eserciti gli studenti a ricombinare opportunamente una sequenza di parole. La tecnica è quella del gioco del domino. La prima tessera ha la metà sinistra vuota e la metà destra con una parola, mentre il contrario avviene per l'ultima; le altre hanno i vocaboli su entrambe le metà.

Nella proposta di Lewis (1997:116) si fornisce come esempio le co-occorrenze tra verbo e oggetto: il verbo si trova nella metà destra della tessera e occorre affiancargli la tessera che sul lato sinistro ha il sostantivo appropriato. A sua volta questa tessera ha un verbo sulla destra e l'abbinamento prosegue finché non viene ricostruita l'intera sequenza:



Le tessere mancanti potrebbero essere, nell'ordine, FLOWERS|SING, SONGS|OPEN, DOORS|REACH, HOME|PASS, EXAM|DRINK. Ancora una volta, comunque, il numero totale delle tessere dipende dal livello e dall'età degli scolari e il loro contenuto sarà strettamente collegato alle sequenze di verbo transitivo + oggetto effettivamente incontrate nell'apprendimento delle unità didattiche svolte fino a quel punto. In linea di principio il numero è illimitato; nel concreto bisogna tenere conto sia del lessico accessibile da parte degli studenti sia del tempo richiesto dal gioco.

Nulla impedisce che le tessere riportino VOCABOLI invece di PAROLE isolate; come per gli altri esercizi di abbinamento, si possono accoppiare proposizioni principali e subordinate, domande e risposte, ecc. Tuttavia ci sono almeno due fattori che lo sconsigliano: la dimensione delle tessere, che deve aumentare in proporzione alla quantità di testo, e la forma ludica che rende questa attività più adatta ad allievi giovani e quindi, mediamente, non ancora in grado di affrontare abbinamenti che richiedono operazioni logico-sintattiche complesse. Una variante adatta agli scolari più giovani si serve di tessere che da un lato presentano nomi di colori e di oggetti e sul verso mostrano il colore

e l'oggetto (disegnato in bianco e nero); chi non riconosce i vocaboli può girare la tessera e avere l'aiuto necessario per proseguire negli abbinamenti.

La produzione libera di sequenze di vocaboli, ove il successivo viene scelto in base al significato (perché è attinente in qualche modo: sinonimo, contrario, COLLOCATION o altro), può essere proposta solo dopo un adeguato numero di esercitazioni guidate come quelle che abbiamo proposto.

Concludiamo il capitolo ribadendo che come il *Lexical Approach* nel suo complesso non si propone come rivoluzione glottodidattica ma come evoluzione necessaria (o almeno molto opportuna) degli approcci più recenti, così le tecniche che esso adotta sono in ampia misura già note, a volte da molto tempo. Chiedono solo che le si reinterpreti e impieghi in una nuova prospettiva.

In questo capitolo sono stati trattati, e quindi diamo per acquisiti, i seguenti punti:

- l'attenzione alla diversità delle tecniche come “messa in moto” di meccanismi differenziati dal punto di vista linguistico ma soprattutto dal punto di vista dei processi di attenzione e delle procedure di esecuzione dei compiti;
- la distinzione tra *esercizio* e *quiz*;
- la saldatura tra lessico e pronuncia;
- la natura e gli usi delle mappe concettuali;
- il lessico nelle tecniche enigmistiche e ludiche.

## CAP. 5

### CORPUS LINGUISTICS E *DATA-DRIVEN LEARNING*

#### 1 *Langue e parole, competence e performance*

Rimane da vedere come le analisi computerizzate del linguaggio stiano contribuendo a muoversi nella direzione dell'insegnamento di una lingua come essa è, e non come qualcuno pensa che sia.

Riprendiamo uno dei principi già enunciati:

Evidence from computational linguistics and discourse analysis influence syllabus content and sequence. (Lewis 1993:vi)

La premessa generale è la grande svolta negli studi linguistici che si è registrata negli ultimi decenni, da quando le intuizioni dei linguisti sono state confrontate con i dati raccolti dalle banche-dati linguistiche. Da questi dati emergono paradigmi che non erano visibili in precedenza; di più: emerge la smentita di affermazioni che apparivano consolidate e incontrovertibili. Ad esempio, scoprire la presenza di *INCASSAMENTI CENTRALI MULTIPLI* in inglese ha indotto un linguista tradizionale come J. Sampson ad abbracciare gli studi di linguistica computazionale: “se ci sbagliavamo fino a questo punto...” (cfr. Tognini-Bonelli 2001:87).

Rinviamo al volume appena citato e ai riferimenti bibliografici ivi contenuti coloro che volessero approfondire questi aspetti. C'è una netta spaccatura tra i linguisti computazionali e i mentalisti: Chomsky nel 1999 affermava l'inesistenza della *corpus linguistics* e, assieme ai linguisti della sua scuola accusa J. Sinclair e tutti i computazionalisti di “empirismo selvaggio”. Chi ritiene oggetto di studio la *competence* ma non la *performance* non può accettare (se non a prezzo di smentire se stesso) che ora anche la *performance* possa essere analizzata con un alto grado di affidabilità. Gli “empiristi” controbattono mostrando dati difficilmente controvertibili.

Non ci addentriamo in questa affascinante polemica che ci porterebbe fuori dall'orizzonte glottodidattico. Ribadiamo solo che la disponibilità di grandi basi di dati (per l'inglese esistono corpora che superano il mezzo miliardo di parole) e di strumenti informatici adeguati a gestirle, esplorare e analizzarle, fa sì che da qualche tempo noi possiamo fare affidamento su una linguistica della *parole* e non più solo di una linguistica della *langue*. Per scoprire un problema di grammatica bastano due frasi da mettere a confronto. Ad esempio, la dissimmetria tra

- 1) Sono costretto a partire
- 2) Sono disposto a partire

appare immediatamente chiara quando parafrasiamo la prima come

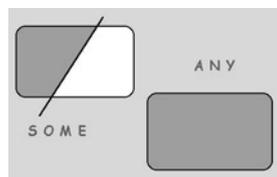
- 3) Qualcuno mi costringe a partire

ma scopriamo che non possiamo dire

4) \*Qualcuno mi dispone a partire

L'esempio riecheggia quello celebre di Chomsky *John is eager to please* contrapposto a *John is easy to please*. Ma l'esempio chomskyano può essere messo in una luce ancora diversa se si osserva che mentre *easy* è tra le parole più usate in inglese (il COBUILD la registra tra i 680 lemmi più frequenti), *eager* non è tra le prime 1700. Al contrario, sia *disporre* — che però ha diversi significati — che *costringere* fanno parte del vocabolario fondamentale della lingua italiana, ossia sono tra le 2000 parole più usate secondo lo studio di De Mauro (1997) sul vocabolario di base della lingua italiana.

L'impiego di grandi corpora ha permesso anche di verificare aspetti di uso della lingua che tradizionalmente sono gestiti dalla grammatica. L'esempio più noto e significativo riguarda le parole inglesi *some* e *any*. Tradizionalmente la seconda è presentata come forma sostitutiva della prima negli enunciati negativi, interrogativi o dubitativi, ma un'indagine sulla *Bank of English* ha mostrato una realtà diversa: il più delle volte *some* è connessa a un'idea di “una parte di un tutto” o “una certa quantità di” mentre *any* si collega all'alternativa “tutto o niente” oppure all'idea di “qualsiasi”. Dal punto di vista didattico è quindi più produttivo presentarle come voci separate piuttosto che come coppia di aggettivi o pronomi legati da una regola di grammatica.



La verifica sulla realtà consente di contrastare un certo tipo di grammaticalismo che vorrebbe ricondurre a regola tutto ciò che sembra prestarvisi. Quando cominciai a studiare inglese quasi 50 anni fa, mi venne insegnato che *each other* si usa come pronome reciproco con due referenti e *one another* quando i referenti sono più di due. Andando a verificare questo nell’“home corpus” descritto nel § 4 del terzo capitolo, ho riscontrato anzitutto che *each other* ricorre 1280 volte (compresi 122 casi di *each other's*) mentre *one another* ricorre 293 volte (compresi 22 casi di *one another's*); si vede quindi che le due forme non sono altrettanto utili e che in entrambe si riscontra una frequenza molto alta della forma possessiva, pari al 9,15 % ossia a 1 ogni 11. Questo porta a raccomandare che la forma possessiva sia tenuta nella dovuta considerazione e non relegata tra le eccezioni del tutto secondarie.

Tornando al punto centrale dell'analisi, si possono riscontrare numerosi esempi che contraddicono la presunta regola; eccone un piccolo campionario:

row of paving-stones placed on top of each other

we are Jesus' friends if we care for each other and follow His directions  
 the shouts of people calling to each other  
 three hostile tribes, and darted upon each other from ambush  
 People see each other from early morning.

the two beasts turned to look upon one another  
 tearing and rending at one another like two bull apes  
 those two arms touched one another  
 both making noble efforts to deceive one another

Può essere più significativo che il COBUILD nel sotto-lemma *one another* s. v. *another* fornisca due esempi, il secondo dei quali è *The two countries do little trade with one another*. E nella definizione di *each other* (s. v. *each*) si parla di “each member of a group does something to the others...” ove sia *group* (invece di *pair*) sia *others* (invece di *other*) rinviano a una pluralità di soggetti — anche se due esempi su tre rinviano chiaramente a due soggetti che interagiscono, mentre il terzo è indeterminato da questo punto di vista. Il Longman *Activator* (1993) s. v. *each other* parla esplicitamente di “two or more people” e poi accomuna in un’unica esemplificazione *each other* e *one another*. Analoga è la posizione degli altri dizionari consultati. In sintesi si può concludere che la “regola” indica al più una linea di tendenza, ma certamente non è errato usare *one another* con riferimento a due e *each other* con riferimento a più di due.

## 2. I dati come base e come guida

La denominazione DATA-DRIVEN LEARNING, proposta da T. F. Johns, merita qualche attenzione. Infatti non è stata scelta solo perché l’alternativa *data-based* si presta facilmente ad equivoci, connessi con i molteplici usi dei database in informatica, ma piuttosto per un richiamo al CORPUS-DRIVEN APPROACH contrapposto al CORPUS-BASED APPROACH (confronta Tognini-Bonelli 2001) in linguistica computazionale. Si fa una distinzione, infatti, tra l’uso dei corpora per verificare delle ipotesi precostituite (come nell’analisi di *each other* vs. *one another* in inglese) e l’esplorazione dei corpora per scoprire dati nuovi: in questo senso è un “lasciarsi guidare” dal corpus e da ciò che esso è in grado di rivelare. Ogni lingua appare molto diversa quando la si prende in esame in grandi quantitativi.

A illustrazione delle proposte di Johns per il DATA-DRIVEN LEARNING (DDL) abbiamo scelto e riproduciamo (ringraziando l’autore per averlo consentito) il documento reperibile on-line alla pagina [http://web.bham.ac.uk/johnstf/def\\_art.htm](http://web.bham.ac.uk/johnstf/def_art.htm); la scelta è dettata dal desiderio di mostrare come un problema ritenuto squisitamente grammaticale, ossia l’omissione dell’articolo in inglese, possa essere affrontato in modo efficace attraverso un approccio lessicale. Indirettamente si ribadisce l’artificiosità della contrapposizione tra lessico e grammatica.

## Definite v. Zero Article II

There are in English a number of countable/uncountable pairs of words. Thus we have **process** (countable) v. **processing** (uncountable), which explains the use of **the** v. zero article in the following citations:

1. ow `a real possibility of affecting the **ageing process** with biomedical intervention". The pr  
2. terials allow operation of **the chromatographic process** in the range pH 2-12. Biases in satel  
3. which can affect the delays. During **the design process** they simulated the delay of figures t  
4. constructed a mathematical model of **the drying process** which matches the moisture content of  
5. cases the image is reduced in **the lithographic process**, allowing the features on the mask to  
6. es more expensive than wood, **the manufacturing process** was less labour-intensive - despite c  
7. s works continuously throughout **the maturation process** and is active maximally in metaphase  
8. t (APU) in Cambridge. She believes **the reading process**, particularly in nonfiction and work-

1. his demonstrates interactions between **auditory processing** and vocalization at the single-neu  
2. r biologically significant organics. **Catalytic processing** of small molecules within cell wal  
3. 1970s and anticipating the revolution in **data processing** that was to come ('The thinking ma  
4. residues could become concentrated during **food processing**. The Environmental Protection Agen  
5. nsidered to play a central role in **information processing**, because it is the target of all i  
6. rogram instructions one at a time. In **parallel processing** a task is split up and handled sim  
7. ompared its Word for Windows software for **word processing** with WordPerfect, made by WordPerf  
8. technic of Milan are also using **improved image processing** to study recent images of Mount Et

## industry

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Last year output of <b>the electronics industry</b> rose 28 per cent on an employment rise of only 3 per cent.</li> <li>2. <b>The British film industry</b> has always had a problem trying to film in the great British outdoors.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Further rises will mean deep trouble for Toyota, as for most of <b>Japanese industry</b>.</li> <li>4. It opened in 1985 as the bequest of the prime minister, Andrei Kozygin, to the town and to <b>Soviet light industry</b>.</li> </ol> |
|---|---|

1. they would all get jobs in \_\_\_\_\_ British industry, Still more alarmist about the flow of ski  
 2. ne lead-free fuel. And \_\_\_\_\_ British car industry, in the face of mounting environmental and  
 3. ith the huge expansion in \_\_\_\_\_ chemical industry that took place after the Second World War  
 4. and on Hunt's knowledge of \_\_\_\_\_ modern industry, It is lavishly illustrated, partly in colo  
 5. research on new ideas in \_\_\_\_\_ European industry. One of the major aims of the shake-up is  
 6. for storage heaters). \_\_\_\_\_ electricity industry does not intend to make a habit of cutting  
 7. o seek firm proposals from \_\_\_\_\_ private industry to take over the government's remote-sensi  
 8. olic work. Glucose is used by \_\_\_\_\_ food industry mainly in the manufacture of confectionary  
 9. rea used to be the centre of \_\_\_\_\_ heavy industry. For 100 years after 1830, when the Cathol  
 10. ical profession and \_\_\_\_\_ pharmaceutical industry has tottered from crisis to crisis now for  
 11. management, such as \_\_\_\_\_ manufacturing industry, local authorities, reclamation and recycl  
 12. left \_\_\_\_\_ French information-technology industry in a mess - at least compared with America

## language

|  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. In Gwynedd, a bedrock of <b>the Welsh language</b>, there are 25 film-making companies.</li> <li>2. We must accept that the salvation of <b>the French language</b> involves learning one or more of the languages in neighbouring countries.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. The research also showed increases in the frequency of <b>bad language</b> and sex on television.</li> <li>2. Inspectors said behaviour was generally good, but features "such as free use of <b>colloquial language</b> and non-attendance at lessons are tolerated much more than in conventional schools".</li> </ol> |
|--|--|

1. proud of their command of \_\_\_\_\_ English language and engage in quite of lot of patting them
2. but it does not mean that \_\_\_\_\_ everyday language is bad: it is simply the way of things tha
3. cluded that cerebral dominance for \_\_\_\_\_ language is established before the age of five. Dur
4. abulary is one thing and \_\_\_\_\_ technical language is another, Vocabulary is words, lists of
5. avic-speakers. Orthodoxy and \_\_\_\_\_ Greek language remain the two markers of modern Greek ide
6. up an emaciated child, and in \_\_\_\_\_ sign language asked me to vaccinate the baby. There is o
7. t of a computer system for \_\_\_\_\_ Chinese language. In another move, Computer Applications to
8. ther splendid hope that \_\_\_\_\_ scientific language could provide a model for cultural discour
9. ng writers attempted to free \_\_\_\_\_ poetic language from the prev ailing romantic imitations o
10. phoneticised version of \_\_\_\_\_ Tsimshian langauge. To someone such as I, who had the vague b
11. ould be able to understand \_\_\_\_\_ natural language. The truth is that is is a much more diffi
12. was French. "Le own goal" entered \_\_\_\_\_ language. New Scientist, in an article by Stephen S

## society

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. He was elected Fellow of <b>the Royal Society</b> in 1950, . . .</li> <li>2. Conservationists, including <b>the Victorian society</b>, argued that St. Luke's was a perfect example of its style, with almost all its interior intact, and should not be changed.</li> <li>3. Though the advent of <b>the so-called permissive society</b> changed what we were permitted to see on the screen, it did not bring an end to film censorship.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. The government was stupid enough to attack the higher education diploma - which has huge symbolic importance in <b>French society</b>.</li> <li>5. Mrs. Cameron photographed much of <b>Victorian society</b> at the House, including Tennyson, Longfellow and Darwin,</li> <li>6. The starting point is the Governments's desperation to cut costs and its failure to tackle the real problems of <b>modern society</b>.</li> </ol> |
|--|--|

What is the difference between **the Victorian society (2)** and **Victorian society (5)**?

Look also at citation 3. Here are some more citations showing this pattern. What do they have in common? Can you invent some more to describe the society of today?

1. neyite, a sworn enemy of **the acquisitive society**, with a strong trade union association and
2. cument the rise and rise of **the affluent society** - provided, of course, one takes account of
3. ustice as a key ingredient of **the better society** which it seeks to bring about. "If we are t
4. rt seeing the formation of **the classless society** that he so eagerly desires.
5. e situation could change if **the consumer society** were to collapse. Frantic consumerism is on
6. emain two final requirements of **the good society**. It must have an effective working economy.
7. . Ever wilder swipes against **the lawless society** will promise better times for the core Cons
8. Marxism. His most famous work, **The Open Society** and Its Enemies, published in 1945, was reg
9. s mind. `I was born after **the permissive society** was inaugurated,' he says. `I was 16 when t
10. neficiaries of **the something-for-nothing society**, put something back into society in the int
1. a speech of the president of \_\_\_\_\_ Royal Society, delivered in 1978: "Ominously, voices have
2. ent change in the taste of \_\_\_\_\_ English society in a way which is probably without parallel
3. ion of science to industry. \_\_\_\_\_ modern society may collapse unless the atmosphere of scien
4. nkins "the architect of \_\_\_\_\_ permissive society" when launching her autobiography. An inqui
5. urs "sociological" explanations of \_\_\_\_\_ society, perhaps because when most editors and seni
6. e widespread complacency in \_\_\_\_\_ German society: the current generation of young people ha
7. oy the fabric of \_\_\_\_\_ modern industrial society, they will prevent an enemy from being stud
8. keel, "What's holding up \_\_\_\_\_ cashless society?" asked New Scientist on its front cover, s
9. d with the functioning of \_\_\_\_\_ consumer society, there are no safe havens. Cities are the p
10. In June 1888, a meeting of \_\_\_\_\_ Fabian Society concerned with the lot of female labour hea
11. time when large tracts of \_\_\_\_\_ Italian society were deeply corrupt. Earlier, Di Pietro int
12. tion of how much "\_\_\_\_\_ post-industrial society hates children. Career-wise and status-wise

## trade

1. **The arms trade** brings misery to millions in diverting spending from social needs to military ones, . . .

2. Most supermarket chains are not yet interested in taking **fair trade** further than one brand of coffee or chocolate, . . .

1. vegetation. At the height of \_\_\_\_\_ slave trade, Cape Verde provided a transit camp for the s  
 2. r hope to feed, that \_\_\_\_\_ international trade is carried out unfairly and unequally. But wi  
 3. s - a man deeply involved with \_\_\_\_\_ drugs trade and the death squads. Then there were the t  
 4. iated the restrictions on \_\_\_\_\_ Japanese trade. In March 1979 Haferkamp visited Tokyo to dis  
 5. atives of the pet industry and \_\_\_\_\_ fur trade, with both factions desperately trying to sel  
 6. rkers and drivers." In \_\_\_\_\_ film and TV trade HRH is known as "One take Charlie". His polis  
 7. breach of the EEC's rules on \_\_\_\_\_ free trade. The Commission's verdict threatened to sweep  
 8. The ancient fraternity of \_\_\_\_\_ printing trade, with its complex hierarchy of "chapels" (unp  
 9. successes - \_\_\_\_\_ international wildlife trade, worth an incredible £1000 million a year, ta  
 10. in more about the history of \_\_\_\_\_ local trade and perhaps show how knowledge of bronze cast  
 11. unnecessary regulations on \_\_\_\_\_ nuclear trade. Other nations, however, are carping about a  
 12. f the first millennium BC. \_\_\_\_\_ incense trade continued to be important for the next 2500 y

## religion

1. The 1944 Education Act has so weakened the teaching of **the Christian religion** in schools that a whole generation has grown up without any detailed knowledge of the Bible, or any experience of meaningful worship.

2. The Bishop of Chichester has simply taken a step to try to ensure that Christianity will still be practised within the Church, and will remain an alternative to **post-Christian religion** and secularism.

1. and Romans thought strange \_\_\_\_\_ Jewish religion without images and with no sacrifices ever  
 2. . At first, this stress on '\_\_\_\_\_natural religion', as it was called, did not necessarily me  
 3. istic which renders \_\_\_\_\_ fundamentalist religion open to large numbers of fissures in compe  
 4. r in ethic, However much \_\_\_\_\_ Christian religion taught of Christ, the Old Testament played  
 5. but uncut hair was a dogma of \_\_\_\_\_ Sikh religion and Jazz couldn't win. "Wait till you have  
 6. to be a vigorous form of \_\_\_\_\_ political religion, approving whatever defensive measures are  
 7. rinciples of morality and \_\_\_\_\_ revealed religion". Presumbaly they were asking how the prie  
 8. ple, and Christianity became \_\_\_\_\_ state religion. In his earlier dayyears the emperor Consta  
 9. life which are the subject of \_\_\_\_\_ true religion, a natural part of the questing human spir  
 10. expected to follow \_\_\_\_\_ Japanese Shinto religion and take on Japanese names. Resistance was  
 11. at we simply bow down to \_\_\_\_\_ organised religion however much we find it distasteful. Float  
 12. t those who became converts to \_\_\_\_\_ new religion, whether on account of the superiority of

## literature

|   |   |
|---|---|
| <p>1. Researchers automatically receive copyright protection as soon as they publish a sequence of DNA in <b>the scientific literature</b>.</p> <p>2. There is no evidence in <b>the psychological literature</b> to indicate that older parents are unfit parents.</p> | <p>3. In some American universities <b>classical French literature</b> is considered sexist.</p> <p>4. All children should study <b>great literature</b> for "the greatness of human thought and the beauty of human expression".</p> |
|---|---|

1. g universe". A lecturer in \_\_\_\_\_ English literature at the University of Lancaster, Tess Cos  
 2. is is not idle speculation. \_\_\_\_\_ dental literature contains many reports attesting to cases  
 3. thoritative synthesis of \_\_\_\_\_ published literature and unpublished material. The value of t  
 4. s a chapter on the use of \_\_\_\_\_ chemical literature. But for its lack of references, which s  
 5. autiful structures decorate \_\_\_\_\_ travel literature." These "beautiful structures" are likel  
 6. es, to see the values of \_\_\_\_\_ Victorian literature as being at odds with those of science d  
 7. ough cases of it appear in \_\_\_\_\_ medical literature as far back as the mid-1600s. Though it  
 8. Advocates for Animals have scanned \_\_\_\_\_ literature to uncover experiments which the organis  
 9. blish their arguments in \_\_\_\_\_ technical literature; when they do, the arguments usually far  
 10. or 400 exhibitors, \_\_\_\_\_ technical sales literature often contains important data such as ci  
 11. ot provide easy access to \_\_\_\_\_ research literature. Comparative Neurobiology by Peter Mills  
 12. quently cited in \_\_\_\_\_ parapsychological literature, that `sceptics rarely obtain positive r

### Key

Note that 'no article' is symbolised by the symbol for zero Ø.

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>industry</b>   | 1. Ø 2. the 3. the 4. Ø 5. Ø 6. the 7. Ø 8. food 9. Ø 10. the 11. Ø 12. the (IT is a specific technique).  |
| <b>language</b>   | 1. the 2. Ø 3. Ø 4. Ø 5. the 6. Ø (sign language is not a language such as English, Greek, etc.) 7. the 8. Ø 9. Ø 10. the 11. Ø 12. the (ie French)  |
| <b>society</b>    | 1. the (The Royal Society is Britain's oldest and most prestigious scientific society) 2. Ø 3. Ø 4. the 5. Ø 6. Ø 7. Ø 8. the 9. the 10. the 11. Ø 12. Ø   |
| <b>trade</b>      | 1. the 2. Ø 3. the 4. Ø 5. the 6. the 7. Ø 8. the (here 'trade' = 'industry') 9. the 10. the 11. the (see 8) 12. the   |
| <b>religion</b>   | 1. the 2. Ø 3. Ø 4. the 5. the 6. Ø 7. Ø 8. the 9. Ø 10 the 11. Ø 12. the (here, clearly a specific religion)  |
| <b>literature</b> | 1. Ø 2. the 3. the 4. the 5. Ø (travel literature – eg brochures for potential holidaymakers – is not scientific, based on research etc..) 6. Ø 7. the 8. the 9. the 10 Ø (see 5), 11. the 12. the |

### 3. DDL e linguaggi specialistici

Per offrire ulteriori materiali su cui riflettere, abbiamo esplorato nell'“home corpus” una parola inglese, *rate*, che crea problemi perché mantiene una pluralità di usi e significati anche in testi di argomento specifico. La si trova usata, anche con una certa frequenza, nel campo dell'economia e della finanza ma non pare un TERMINE in senso tecnico perché non rinvia a un unico concetto e, come vedremo dopo aver presentato la concordanza, ad essa corrispondono diversi traduttori italiani.

Dalla concordanza emerge comunque un dato importante riferito all'inglese non specialistico, ossia l'altra frequenza (19 casi su 105, pari al 18,09% cioè quasi un quinto) del vocabolo *at any rate*, interessante perché è quasi sempre traducibile con una sola parola italiana, **comunque**:

- |     |   |      |                                      |
|-----|---|------|--------------------------------------|
| 1.  | But I can accomplish my desire, at any  | rate | , which is, to make the reader get a |
| 2.  | e. What I have to do is to see, at any  | rate | , that I do not lend myself to the w |
| 3.  | t interest my reader, but which, at any | rate | , interests me. In front of me, as   |
| 4.  | e work they really accomplished. At any | rate | , the new edition, when ultimately p |
| 5.  | od to counter-balance the evil. At any  | rate | , it is a great evil to make a stir  |
| 6.  | e the experiment and see. Y.M. At any   | rate | , he can make it stick to a subject  |
| 7.  | ound the cup, I don't remember. At any  | rate | , he watched to see what they would  |
| 8.  | must be of the same quality, or at any  | rate | must not fall below a certain stand  |
| 9.  | puted and disputed and disputed; at any | rate | , HE did, and I got in a word now an |
| 10. | d befallen him, and I knew that, at any | rate | , I could hardly fail to improve on  |
| 11. | says: "Haste may be stupid, but at any  | rate | it saves expenditure of energy and   |
| 12. | imagine that he felt a fool, or at any  | rate | that the sense of folly was his sol  |
| 13. | n, even if he is our father. I, at any  | rate | , cannot separate the two ideas of d |
| 14. | holic Church." One explanation, at any  | rate | , covers all three: the theory that  |
| 15. | m's Fairy Tales. The tales are, at any  | rate | , certainly tales; while the law is  |
| 16. | sity, a life such as western man at any | rate | always seems to have desired. If a   |
| 17. | ed, is more than I can say. But, at any | rate | , it has come about that the members |
| 18. | give the power (for the present at any  | rate | ) to those who undoubtedly have the  |
| 19. | ulous waters, there was no doubt at any | rate | that he wanted washing. But certai   |

Ecco la concordanza completa:

N        Concordance  
1        0 in import duty, which is charged at a rate of 57.5 per cent on the ex-factory  
2        as consumed 61,000 litres in 62 days, a rate of 359,000 litres a year, without n  
3        ommunication but not close to it) has a rate of categorematicity more marked tha  
4        0s and early 1980s while the abortion rate was rising. This fall in pregnancy  
5        es can lose members at such an alarming rate that there is little prospect of a  
6        But I can accomplish my desire, at any rate, which is, to make the reader get a  
7        e. What I have to do is to see, at any rate, that I do not lend myself to the w  
8        t interest my reader, but which, at any rate, interests me. In front of me, as  
9        e work they really accomplished. At any rate, the new edition, when ultimately p  
10       od to counter-balance the evil. At any rate, it is a great evil to make a stir  
11       e the experiment and see. Y.M. At any rate, he can make it stick to a subject  
12       ound the cup, I don't remember. At any rate, he watched to see what they would  
13       must be of the same quality, or at any rate must not fall below a certain stand  
14       puted and disputed and disputed; at any rate, HE did, and I got in a word now an  
15       d befallen him, and I knew that, at any rate, I could hardly fail to improve on  
16       says: "Haste may be stupid, but at any rate it saves expenditure of energy and  
17       imagine that he felt a fool, or at any rate that the sense of folly was his sol  
18       n, even if he is our father. I, at any rate, cannot separate the two ideas of d  
19       holic Church." One explanation, at any rate, covers all three: the theory that  
20       m's Fairy Tales. The tales are, at any rate, certainly tales; while the law is  
21       sity, a life such as western man at any rate always seems to have desired. If a  
22       ed, is more than I can say. But, at any rate, it has come about that the members  
23       give the power (for the present at any rate) to those who undoubtedly have the  
24       ulous waters, there was no doubt at any rate that he wanted washing. But certai  
25       able I.V.3.a). 2. 57.4% of Australians rate the importance of God in their live  
26       the year 2086 as now. The lowest birth rate is in West Germany - 1.3 children p  
27       diots on the road and that the casualty rate from irresponsible overtaking is fa  
28       act, each deictic element has a certain rate of categoriality, that is a certain  
29       ate of categoriality, that is a certain rate of semantic content preceeding the  
30       tering or a dishwasher, our consumption rate continues to be around 900 litres a  
31       80), for example, feels that the corpo- rate mission or business definition sele  
32       ay at 16 bits per pixel requires a data rate of 147 Mbps to maintain 30 frames/s  
33       over 15 times the maximum 9.8 Mbps data rate of compressed DVD video. A 1024 x 7  
34       ts ecumenical nature. The high divorce rate, and the large number of "merely no  
35       ly and distinctly. d) Maintain an even rate of speech not exceeding 100 words p  
36       lower cost structure and lower exchange rate for the South African against the U  
37       ate their economies beyond the exchange rate changes they have been promoting.

38 o reduce the volatility of the exchange rate, and Ray Block, economist with brok  
 39 ast few months over the \$US/\$A exchange rate. The Reserve Bank has been an acti  
 40 d substances, has grown at an explosive rate in recent years and has scored nume  
 41 progressively knocked down at a faster rate than ever, and watertight compartme  
 42 g, with a purity of tone that's a first- rate lesson in vocal control for any sin  
 43 roduced to me by the jailer as "a first- rate fellow and clever man." When the d  
 44 perience, but they can still do a first- rate job of document analysis. A substit  
 45 wages to their players or attract first- rate, disturbingly individualistic condu  
 46 its/pixel, even at a slower movie frame rate of 24 per second, requires over 450  
 47 al pressure and temperature, and fusion rate are functions of a star's mass and  
 48 nt but low-status job because the going rate for mothers is nothing. A live-in h  
 49 ising strong 3.25 per cent GDP growth rate, this continued to support the Aust  
 50 D has forecast an Australian GDP growth rate next year of 3.25 per cent - a hand  
 51 t to maintain the 1985-86 profit growth rate in 1986-87. Productivity rose from  
 52 articipation in Queensland. The growth rate in Queensland's higher education se  
 53 n language and in text semantics a high rate of realism: as I believe, verbal se  
 54 much to be desired in view of the high rate of complaints by tourists visiting  
 55 m, all levied at the "exceedingly high" rate of 49 per cent. "Unfortunately, the  
 56 by Simpson in that order," he said. "I rate Ian the best because his style of c  
 57 onically and it is incomplete, inaccu- rate or corrupt, you may send notice wit  
 58 le at about US70c. Today, the interest rate spread remains, but many US investo  
 59 reasingly difficult to find at this low rate. In addition to this, you will nee  
 60 ances are taxed at the highest marginal rate, there is little benefit to MPs in  
 61 devalued on September 12, setting a new rate to the dollar of 1035 rupiah agains  
 62 ompany will pay tax at the proposed new rate of 49 cents in the dollar, but this  
 63 e past 12 months, worried Americans now rate drug abuse as among the country's m  
 64 mor is one of the main reasons the pair rate so well. They went number one in th  
 65 ate was rising. This fall in pregnancy rate has been explained by the greater u  
 66 a slight increase in teenage pregnancy rate in 1981 in England and Wales for al  
 67 Pressing Pre-test Pretty Woman Prime- rate Prime time Privacy Processing P  
 68 urpose push quality question rain range rate ray reaction reading reason record  
 69 quick quiet quite rail rain range rat rate ray reaction reading ready reason r  
 70 are proteins that owe their remarkable rate-accelerating abilities to their thr  
 71 ame time the effectiveness, or response rate, from these mailings is increasing.  
 72 ld dying John of Gaunt volleying second- rate puns at his own name, is a pathetic  
 73 e to subsidise mediocre writers, second- rate painters, undistinguished opera com  
 74 e recipient, speak at a slightly slower rate. e) Maintain the speaking volume a  
 75 n be realised. From 1-7-83, a flat tax rate of 30 per cent is payable whereas b  
 76 stances that are able to accelerate the rate of a reaction even when present in  
 77 g new catalysts that can accelerate the rate of reaction by lowering the activat  
 78 larography, and neutron activation. The rate of instrumental innovation is such

79 potential for increased sales beyond the rate at which they are buying now. For i  
 80 continue to grow in Australia, but the rate offshore will be significantly grea  
 81 ered are also possible, by changing the rate (i.e. speed) of delivery, the pitch  
 82 e the molecular mechanisms that fix the rate of chemical reactions. This knowled  
 83 l at Radlett in Hertfordshire. The rate itself covers the entire 80 mile le  
 84 namics cannot predict, however, is the rate at which chemical reactions occur.  
 85 I as "the person who is speaking". The rate of categoriality may have different  
 86 aracteristics and then synthesized. The rate at which chemical knowledge continu  
 87 750. In this form, it is clear that the rate of change of velocity is directly p  
 88 uates the net force on an object to the rate of change of its momentum, the latt  
 89 the same time often contributes to the rate of progress. THE METHODOLOGY OF CH  
 90 y club together in order to keep up the rate of wages; they found permanent asso  
 91 ralia was in danger of becoming a third- rate economy - and adverse reaction to w  
 92 who spoke of Australia becoming a third- rate economy, possibly a banana republic  
 93 undistinguished opera companies, third- rate symphony orchestras, almost ad infi  
 94 at was the wailing, screeching of third- rate obscurities, palmed off on us in th  
 95 s not available, subjects were asked to rate their feeling of knowing. These rat  
 96 not be recalled, subjects were asked to rate their ability to recognise the answ  
 97 in which college students were asked to rate their school on an array of evaluat  
 98 o shareholders. An investor with a top rate of 30 cents in the dollar will be a  
 99 nager Top model Topless Topping Top rate Top-secret Top spin Top ten Top  
 100 ributes - including personality traits, rate of media exposure, individual estee  
 101 be indexed directly to the unemployment rate, so wages fell when unemployment wa  
 102 l well, working for less than the usual rate of pay and that she had worked at s  
 103 titioners responding to surveys usually rate employees as a primary audience for  
 104 The Herald - 24 October 1986 Water rate a ripoff MY wife and I were measu  
 105 lation? If it is income producing, what rate is being offered? Marketability -

Le due seguenti sezioni riportano i casi di *exchange rate* e *growth rate*, espressioni specialistiche entrate poi nell'uso comune. In entrambe il traduttore italiano è **tasso (di cambio, di sviluppo / crescita)**:

20. lower cost structure and lower exchange rate for the South African against the U  
 21. ate their economies beyond the exchange rate changes they have been promoting.  
 22. o reduce the volatility of the exchange rate , and Ray Block, economist with brok  
 23. st few months over the \$US/\$A exchange rate . The Reserve Bank has been an acti
24. isingly strong 3.25 per cent GDP growth rate , this continued to support the Aust  
 25. D has forecast an Australian GDP growth rate next year of 3.25 per cent - a hand  
 26. t to maintain the 1985-86 profit growth rate in 1986-87. Productivity rose from  
 27. articipation in Queensland. The growth rate in Queensland's higher education se

Ci può forse consolare lo scoprire che anche agli antipodi le tariffe dell'acquedotto sono a volte considerate esose, addirittura un furto:

28. The Herald - 24 October 1986 Water rate a ripoff MY wife and I were measu

Come detto, qui il traduttore appropriato è **tariffa**, non **tasso** né **ritmo**.

I riferimenti a idee, persone, oggetti o prodotti di **prima (o seconda o terza) qualità** si trovano sia in enunciati di argomento specialistico e tecnico sia in discorsi di tipo colloquiale:

29. g, with a purity of tone that's a first- rate lesson in vocal control for any sin  
 30. roduced to me by the jailer as "a first- rate fellow and clever man." When the d  
 31. perience, but they can still do a first- rate job of document analysis. A substit  
 32. wages to their players or attract first- rate , disturbingly individualistic condu
33. ld dying John of Gaunt volleying second- rate puns at his own name, is a pathetic  
 34. e to subsidise mediocre writers, second- rate painters, undistinguished opera com
35. ralia was in danger of becoming a third- rate economy - and adverse reaction to w  
 36. who spoke of Australia becoming a third- rate economy, possibly a banana republic  
 37. undistinguished opera companies, third- rate symphony orchestras, almost ad infi  
 38. at was the wailing, screeching of third- rate obscurities, palmed off on us in th

Questo ci dice che il confine tra linguaggio tecnico e non-tecnico è labile e incerto, e soprattutto che anche il discorso rigorosamente scientifico organizza l'argomentazione servendosi di strumenti propri della lingua comune, dai connettivi (come *at any rate*), ai quantificatori, a vari tipi di qualificativi come *first/second/third rate*. Si conferma l'esistenza di un'ampia zona di connessione tra la lingua dell'uso quotidiano e i linguaggi settoriali: ed è proprio la zona su cui l'insegnante di lingue straniere può operare efficacemente non perché esperta dell'argomento tecnico ma perché esperta di testualità.

Una caratteristica della lingua inglese è l'altra frequenza delle CONVERSIONI, ossia dei passaggi di parole da una categoria grammaticale a un'altra. La concordanza di *rate* serve bene anche per illustrare questo fenomeno, visto che la parola non è solo un sostantivo ma anche un verbo:

39.           s not available, subjects were asked to rate their feeling of knowing. These rat  
 40.           not be recalled, subjects were asked to rate their ability to recognise the answ  
 41.           in which college students were asked to rate their school on an array of evaluat

È interessante notare come in tutti e tre i casi il verbo è all'infinito e preceduto dal passato passivo di *ask*. Data l'importanza attuale dei sondaggi di opinione e visto come essi sono spesso condotti, ne risulta che il CHUNK "soggetto plurale + *were asked to rate*" è un CHUNK molto utile da imparare e che ha una STRONG COLLOCATION con *subjects*.

Quanto può andare avanti un'indagine di questo tipo? Solo l'insegnante può deciderlo di volta in volta, in base al tempo disponibile e soprattutto a seconda degli interessi dei suoi studenti. La scelta di lasciare *rate* a questo punto e occuparsi di altro può essere perfettamente giustificabile. Qui però offriamo qualche ulteriore spunto di indagine.

Si diceva in un altro capitolo che **tavola** e **tavole** sono parole diverse, per frequenza, distribuzione e uso. Lo stesso vale anche per *rate* e *rates*? Vediamo la concordanza di quest'ultima parola:

WordSmith Tools -- 04/10/03 12.13.14

| N  | Concordance                             | Set   | Tag | Word No. | File                                | % |
|----|---|-------|-----|----------|-------------------------------------|---|
| 1  | is, media vehicles with low advertising | rates |     |          | , which are explained in part by br |   |
| 2  | are squeezing the middle class. So are  | rates |     |          | and other hidden charges. Pension   |   |
| 3  | ing is a consequence of declining birth | rates |     |          | and increasing life expectancy due  |   |
| 4  | h interfere with the keyboard character | rates |     |          | to provide features such as "Cruis  |   |
| 5  | e can lay in ancestors at even cheaper  | rates |     |          | than these, in Europe, if he will   |   |
| 6  | derbid each other. We might as well cut | rates |     |          | and be done with it; it would arri  |   |
| 7  | one of the highest self-inflicted death | rates |     |          | in the world. We also know that 10  |   |
| 8  | nd pass through the column at different | rates |     |          | . As the separate gases flow out of |   |
| 9  | im for my museum, and will pay Dinosaur | rates |     |          | . Will you say it isn't infractio   |   |
| 10 | should, of course, expect to pay double | rates |     |          | for both the omissions and the su   |   |
| 11 | n this tradition is the use of exposure | rates |     |          | , predispositions, type of medium,  |   |
| 12 | over 700 of the 800 patients; at former | rates |     |          | , this would have cost the governme |   |
| 13 | ly increase operating costs and freight | rates |     |          | . The meeting was addressed by loc  |   |
| 14 | ry. Already the lower population growth | rates |     |          | mean housing and land prices are f  |   |
| 15 | . If we're going to have to pay higher  | rates |     |          | , God help those with big families. |   |
| 16 | f-war; I speak, you know, of the higher | rates |     |          | . When you come to a frigate, of    |   |
| 17 | es, money which they had earned at home | rates |     |          | of wages--and so were really bein   |   |
| 18 | oupled with high interest and inflation | rates |     |          | , all the Government had achieved w |   |
| 19 | ons, where substantially lower interest | rates |     |          | and tax burdens allow Hooker to ac  |   |
| 20 | 5-30 per cent at the same time interest | rates |     |          | had rocketed 50 per cent. The mai   |   |
| 21 | vest are lower taxes and lower interest | rates |     |          | ." Mr Keating said the October fig  |   |
| 22 | u! No borrowing money at high interest  | rates |     |          | , no risk on mortgaging your home,  |   |
| 23 | of \$7000 per year, on current interest | rates |     |          | , over a four-year course could res |   |
| 24 | ted calmly with the dollar and interest | rates |     |          | remaining steady. The Opposition    |   |

25 ter said Hooker hoped the high interest rates , taxes and increased business cost  
 26 business community - taxes and interest rates that are too high, profits too sma  
 27 ite perennial gloom about high interest rates , the current account deficit and t  
 28 lower costs and inflation and interest rates . To make sacrifices to get somewh  
 29 monetary policies which forced interest rates to an intolerable level. FARMERS  
 30 r. Mr Christie was optimistic interest rates would decline in early 1987, but s  
 31 an hour - somewhat less than the labor rates commonly applied by the corner gar  
 32 ner-suburban residents may face a large rates jump in the wake of 200 to 250 per  
 33 ly 1987, but said it was unlikely lower rates would flow through to home mortgag  
 34 tch at my house in Riverdale at lowest rates for spot cash, and send bill to  
 35 im and automatic efficiency as marginal rates of income tax put ordinary workers  
 36 ing the 60, 48 and 46 per cent marginal rates would give the Government consider  
 37 breakfast partnership with Peter Meehan rates a good second to AW's Bruce Mansfi  
 38 increase higher education participation rates . By 1987 there will be more than 2  
 39 y counter, sir," said he. "What we pay rates and taxes for I don't know, when  
 40 halfbacking a review of holiday penalty rates and passing the buck to employers,  
 41 a look at the wider question of penalty rates - another subject that elicits occ  
 42 s (more than 50 a week) with no penalty rates for weekend and night shifts, and  
 43 f whom are entitled to generous penalty rates . This is the real reason why Quee  
 44 here would be pilgrim ships at pilgrim rates , pilgrim specials on the continent  
 45 I should also expect to pay quadruple rates for all obituaries which proved to  
 46 by competition and by monopoly railroad rates ; consider the slums, the bad air,  
 47 n one-millionth of a second. Such rapid rates of reaction are possible only thro  
 48 eeded for a reaction to occur. Reaction rates increase with temperature because  
 49 rse to the collision theory of reaction rates . This theory builds on the premise  
 50 f which thou mayest have at reasonable rates ; provision is there also cheap and  
 51 administration employed him at reduced rates as a road-mender on the cross-road  
 52 tries to buy goods herself at the same rates . Wesley, what about those prices?  
 53 s of them were on the way, with special rates from the railroads, and all traff  
 54 rates of reaction. When the specific rates of chemical reactions are measured  
 55 again The tragic Tony Hancock still rates as a comic genius among 30 years o  
 56 h withdrawals will be taxed at lump sum rates which are normally well below inco  
 57 in the system. To retain the high tax rates even for a few months would be a u  
 58 hich are normally well below income tax rates . "Rollovers" are not limited to r  
 59 , with interest payments subject to tax rates up to the impending universal 50c  
 60 is supposedly to: REDUCE punitive tax rates which discourage hard work and ent  
 61 k him as curious. "I notice that the rates of interest vary," he remarked wi  
 62 ich seeks to measure and understand the rates of chemical reactions. Electrochem  
 63 ition over and over again, by the third- rates , of worn and commonplace and juice  
 64 's mother, and interpreted at the usual rates : Atia, before her delivery, drea  
 65 d a re-negotiation of oil-industry wage rates . ?? A30 The West Au  
 66 on of my letter concerning excess water rates I was offered a water audit by the  
 67 e required could be hundreds of years. rates of reaction. When the specific ra

Già a un primo sguardo si nota come sia molto più alta l'incidenza degli usi tecnici o semi-tecnici della parola; e in effetti, di tassi e di tariffe si parla molto spesso al plurale. Al sostantivo *rate* possiamo affiancare il sostantivo verbale *rating*:

WordSmith Tools -- 04/10/03 12.16.48

1 e offers. I believe the excellent 1986 ratings for both KZ and the Meehan-Sulli  
 2 lity of having its international credit rating downgraded. In those circumstan  
 3 ing in the wake of last week's dramatic ratings results - and two former 3DB sta  
 4 ews - 26 June 1986 Police cop a good rating Ninety per cent of Australians  
 5 police forces. The poll found a "good" rating in those States of 65, 63, and 62

|    |   |         |                                    |
|----|---|---------|------------------------------------|
| 6  | of his waggon and its load began hotly  | rating  | Farfrae's man. Lucetta and Eli     |
| 7  | e, although it doesn't exactly win huge | ratings | for Channel 10. For me, there i    |
| 8  | an be no want of gallantry, Admiral, in | rating  | the claims of women to every per   |
| 9  | or a continuing series, but indifferent | ratings | have put its future in doubt. N    |
| 10 | then correlated with feeling-of-knowing | ratings | . If feeling of knowing judgement  |
| 11 | ing. To validate the feeling-of-knowing | ratings | , subjects were then given a seve  |
| 12 | who was axed recently, but not for low  | ratings | . Meanwhile, things are a little   |
| 13 | as there remain only five more weeks of | ratings | this year, and surveys don't res   |
| 14 | he pavement much richer for having poor | ratings | . The last contract personality    |
| 15 | formed disastrously in the latest radio | ratings | . B23 The Sunday Sun (Que          |
| 16 | ve in five weeks when the current radio | rating  | survey ends. Mulray said he is l   |
| 17 | Ranch Range Rover Ranger Rap Rash       | rating  | Rayon Reading Ready-made Rece      |
| 18 | and negative news of Moody's credit re- | rating  | . The All Ordinaries index closed  |
| 19 | that six local authorities received red | ratings | and that many other vital servic   |
| 20 | ational Infrastructure Forum. The red   | rating  | means they are at "severe risk of  |
| 21 | ey went number one in the year's second | ratings | survey. While Liz Sullivan won'    |
| 22 | Mr. Crawford. I am sure his sisters,    | rating  | him as they do, must have thought  |
| 23 | ies Of The Year award. Meanwhile, the   | ratings | battle fires up on Sunday night    |
| 24 | on has had a long run at the top of the | ratings | . It would be hard to imagine th   |
| 25 | ale Of The Century and Neighbors in the | ratings | . The Sunday Press - 30 Novem      |
| 26 | ach succeeding year they improved their | rating  | , and in 1959 their goal was achie |
| 27 | paring of outgo to strangers till their | rating  | and quality be assured, but troub  |
| 28 | to rate their feeling of knowing. These | ratings | were then correlated with perfor   |
| 29 | where they may be most eminent; They,   | rating  | of themselves so farre above Us    |
| 30 | ngeon to them, and there first falls to | rating  | of them as if they were dogs, al   |

Qui è stata attivata l'opzione, disponibile su quasi tutti i concordancer minimamente evoluti, che ha consentito di trovare sia *rating* che *ratings*. Si nota che qui predomina di gran lunga il senso tecnico, che del resto è coerente col significato primario del verbo *rate*; e se ne ricava che *rate* e *rating* non sono affatto sinonimi.

Che cosa può fare chi non ha a disposizione una banca di testi? Tra le varie risorse disponibili on-line segnaliamo il COBUILD Sampler (all'indirizzo <http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>), che consente di trarre concordanze e collocations da una versione ridotta della Bank of English, il cui nome completo è Collins Wordbanks Online English Corpus e la cui consistenza nell'autunno 2003 era di 56 milioni di parole in testi contemporanei scritti e orali. Se oggetto della richiesta è una parola o CHUNK presente più di 40 volte, il programma estrae automaticamente un campione di 40 linee. Di seguito mostriamo l'esito della ricerca di *rates* e di *rating* per consentire al lettore interessato un raffronto con i dati dell'"home corpus":

COBUILD

payment will be made to him at normal rates. [p] 3. Entries should preferably  
to remortgage are offered the best rates. [p] The news is bound to  
that it planned a cut in interest rates. [p] And the governors at the new  
between US and German interest rates. [p] In Frankfurt, the dollar fell  
on p72. Composition fees, at 1992/93 rates, are: [p] [p] LIST OF COURSES/FEES  
Full details along with new interest rates are given in the leaflet  
base rates. Credit card interest rates are too high," said the association'  
Over &dollar; 150 a day Published rates are not always directly comparable,  
one of the most attractive interest rates around - currently APR 21.5  
Prices in brackets are special rates available to under 18's, over 60's,

greater clout. [p] [h] Commission rates dispute hits Thomson and Cook [/h] January 1997, had provided funds at rates equalling 3 per cent above the home highest taxes ever. Worst crime rates ever. More poverty, fewer jobs. except Mondays and Fridays. Reduced rates for groups of 20 [c] telephone [/c] be ordered to pay five-star hotel rates for their stay in jail, under a during the past three years. [p] The rates for such financing are usually set from &dollar; 7.99. [h] New Lower Rates for 1995! [/h] [h] Canoeing & one thing, the greatly reduced tax rates had a chilling effect on tax-exempt policies. Conventional pension bonus rates have been cut from 4.8 to 4 per the Water Fund. Consequently, water rates have been reduced an average of 10 move in mortgage and other interest rates is likely to be downwards, paying System of semi-fixed exchange rates. Meanwhile, the dollar weakened of land degradation. Because of high rates of population growth, you cannot Bootes. Although the shower can give rates of 100 an hour in some years, of addiction, including high rates of infections such as hepatitis B, rate of pacemaker cells, healing rates of wounds, the size of goiters and in the US stock market. The rates on fixed- rate mortgages are 26. [p] [h] As simple as cutting rates;Pennington [/h] [b] Pennington [/b] for an early reduction in interest rates. Prosser reckons 8 would probably s macroeconomic model said interest rates should go up. Last week it agreed sanctioned the third cut in base rates since December. [p] US economists ago, the real interest on savings rates, that is allowing for inflation, is on the poll tax and high mortgage rates. The paper says that anxious will signal a cut in US interest rates.The FT-SE 100 index closed at its 5 and 15 they pay lower-than-adult rates. The rates include accommodations, Thursday's half-point cut in US prime rates to 3 and hints in the UK money blocked railways from cutting rates to lure shippers away from trucks. 30 per hour and no time limit. Rates to La Guardia &dollar; 20; Kennedy It would be astonishing if the cancer rates were not soaring. But the ozone Gulf and South Africa, is convinced rates will top seven per cent by the end

plastic with crystalised egg whites RATING: 1. [p] BIRD'S EYE SUPERMOUSSE. A wallchart is also included. [p] rating: 3/5 [p] Diana Moran's 3-in-1 P. Durkin (Dorset) 9 [p] 90 MINUTES RATING: 4 [p] WIMBLEDON (0) 1 Holdsworth (Chester-Le-Street) 8 [p] 90 MINUTES RATING: 4 [p] [h] SCOTTISH LEAGUE PREMIER HMV, Virgin, Future [p] Zone [p] ST RATING: 8/103d Garden [p] Designer 2 [p] for their favourite colour. [p] RATING: 8 [h] Supermarket round-up;Good has been simply breathtaking. [p] rating: 9 [p] DERMOT REEVE TR 106; HS 59; much more of the same. [p] RATING: 9 [p] MISSION IMPOSSIBLE NES [p] [p] [h] BALLBOY'S GOLDSTAR RATING: [/h] ATTITUDE [p] Ball Control [p] Yugoslavia). [p] Shoot Italia rating [p] Verdict: If anyone can end Key player: Vasili Kulkov [p] Star rating [p] SCOTLAND [p] THE Scots will be catalogue took ages to arrive. [p] rating [p] [h] Free box of soap;Today a combined 91 top three" positive rating. [p] Most survey questions were on from B2 to Caa, almost the lowest rating a junk bond can have. Joel Lustig, Its bosses had barely heard of the rating agency until they got a panic of course, give the official 1994 rating alongside the site's address, ago. But over the same period his rating among Tory supporters has improved Hyatt has earned the AAA 4-diamond rating and the Mobil 4-star award. [p] Ask Warner managed to escape with a 12 rating as this one crosses over into 18 for a list of registered energy rating companies with assessors in your BY USING LESS ENERGY. [h] What rating do I need?" [/h] [p] Manufacturers for anyone over nine years old. [p] rating: Excellent. Price &pound; 44.99 [p] 12-16 The average range is 16-26 [p] RATING: Excellent [p] FLEXIBILITY [p] with the average of 196. [p] RATING: Excellent [p] LUNG EFFICIENCY [p] on Thursday, Chirac's approval rating has climbed to 44 from 37 in be holding firm. His favorability rating has consistently run in the mid-50s have trimmed the sector's rating in relation to the market. A 10 per s right. [p] Mann: Congress has a rating now with the American people that's 110 volts) and what is the power rating of the available sockets? Is there the price, specification and AP rating of every current 35mm SLR camera bond as long as it carries an S&P rating of triple-B or better. Municipal

its point, such as in its "feminist rating" of the presidential candidates in it also has a three or four-star UVA rating on the packaging. That way you will big wind, I often step up the AFTM rating on the line. The extra bit of your tension levels? Give yourself a rating out of 20. If you never resort to two restaurants to its two-star rating, Pied a Terre in Bloomsbury, to suit a fuel of a lower octane rating: retard it by about 1 1/2 degrees for of such methods by developing rating scales for managerial performance new tax would be based on the old rating system, but it would feature a COST PER DAY pound; 10 [p] CELEBRITY RATING: Zero squared [p] VALUE FOR MONEY

Un grande vantaggio della English Wordbank della Collins è che si tratta di un corpus lemmatizzato (TAGGED CORPUS): ad ogni parola è assegnata una categoria grammaticale. Ciò significa, ad esempio, che se con i nostri studenti stiamo analizzando la premodificazione nominale in inglese, possiamo chiedere le concordanze di "NOUN+rates" ottenendo il seguente risultato:

about jail riots and record crime rates. [h] BOXING WBC world flyweight a half per cent cut in mortgage rates. [p] The reduction, which will charges imposed under the Business Rates Act. [p] I am one of the victims. in the United States, prevalence rates among homosexual and bisexual males typically 10 to 15 years. Interest rates are also higher. [p] Before any [p] How you feel interest rates are likely to behave will determine fewer injuries. Sickness rates are a quarter of the 1991 level. so on. Because there is no security, rates are high. While the bank base rate [p] Q. The fact remains that savings rates are less than half what they were. one of the most attractive interest rates around - currently APR 21.5 are based on known costs and exchange rates as at 1st May 1993 which exchange uncertainty about the US interest rates being cut. [p] In Zurich, gold and the Bank of Japan cut interest rates. But after an initial spurt, the and the Germans lowered key interest rates by 1/2 and 1/4 points. Despite the savings account. [p] High interest rates certainly promised a good return If it also happens that interest rates fall, if they are not at the pound; 90 per person for a suite. Rates for additional nights and a single a 40 per cent discount on room rates for those who stay for four nights the terms (including interest rates) for this offer may supercede the revolve in its own orbit. If bond rates go up, so do a lot of other we were able to reduce interest rates." He told bskyb's election phone-a graduated rate for older children. Rates include breakfast and dinner in the building society lowered savers' rates instead. [p] The Halifax knocked 0. Americans have the lowest dropout rates (less than 5 percent), with Native and travellers cheques. Interest rates may vary. In order to take on the behavior of market interest rates. Now, while bond prices can just as c] table [/c] [p] The gross interest rates quoted in columns 2 and 4 and in falling as soon as long-term interest rates rise. Yet, this is untrue. Even 75 to 7.25 next month, with mortgage rates rising from 8.35 to nearer the 9 to a wheelchair. When interest rates rose they were unable to meet the But he will be counting on interest rates staying low during the next five in The Wall Street Journal Money Rates" tables. To determine the annual remark about credit card interest rates, that--that might have had [p] country, says captor [/h] GARY BOND rates the superb 42 lb mirror carp he direct link that ties low interest rates to sound public finances and low support a further cut in interest rates to provide a stimulus to business pushing bond prices down and interest rates up. This would abort the housing-official policy; to leave interest rates where they are, at least until balance it seems likely that divorce rates will rise - rather than fall," say decision which a rise in interest rates won't influence. In fact, the

Anche qui il risultato è limitato a un campione di 40 linee. Ai fini dell'analisi sarebbe meglio se le linee fossero ordinate alfabeticamente in base alla parola che precede *rates*, non a quella che segue. In questo modo troveremmo insieme le 22 linee (ben il 55% !) in cui il premodificatore è *interest*; è

evidentissimo che *interest rates* è una STRONG COLLOCATION, in assoluto la più forte di quelle incontrate fin qui.

Il computer comunque non fa tutto il lavoro per noi ed è indispensabile verificare come opera il programma che stiamo usando; ad esempio, nelle linee

so on. Because there is no security, rates are high. While the bank base rate  
a graduated rate for older children. Rates include breakfast and dinner in the

*rates* si trova dopo un segno di punteggiatura e il sostantivo che precede non è un premodificatore. Dobbiamo osservare il co-testo per dedurre che nella prima si parla di **tassi** bancari (la parola *bank* si trova poco dopo, come premodificatore di *rate*) mentre nella seconda si parla di **tariffe** alberghiere.

Sulla base di osservazioni di questo tipo è possibile utilizzare al meglio le opzioni offerte dal programma e effettuare ricerche sempre più puntuali. Il sito del COBUILD cita come esempio un input come “cut\*” per trovare le concordanze di *cut*, *cuts* e *cutting*. Non è una buona idea perché in un corpus di grandi dimensioni c’è una grande quantità di altre parole che iniziano con *cut-*: da derivati e composti indesiderati (*cut-and-dry*, *cutout*, *cutter*, ecc.) a parole che c’entrano poco o nulla come *cute*, *cuticle*, *cutlet* o *cutlery*. Il programma consente un input come “cut | cuts | cutting” che ottiene esattamente il risultato desiderato.

Nel caso di parole poco frequenti, il programma rende tutte le concordanze: di seguito ecco i risultati ottenuti con *gerrymandering* e *quoits* (la ricerca di *gerrymander* ha dato esito negativo):

if they invest £ 750,000 is gerrymandering, as these people will surely  
over the allegations of gerrymandering by senior councillors and

was a tennis court followed by deck quoits, and then I came upon the Terrace  
and seductively moving bellies, quoits for ringing mystery prizes, the  
sportsmen `watching a game of deck quoits on the Titanic." In the first race,  
wedding anniversary with a game of quoits or bingo, then a voyage on the  
copy of her, black puckered quoits; the wake of her bush trails back

Dalla stessa pagina web si possono ottenere fino a 100 COLLOCATES delle parole oggetto di analisi; la tabella seguente offre i risultati ottenuti dando in input “rate\*”:

| Collocate | Corpus Freq | Joint Freq | Significance |
|-----------|-------------|------------|--------------|
| interest  | 12573       | 3103       | 55.177194    |
| at        | 292324      | 2247       | 32.993268    |
| per       | 24393       | 923        | 28.504870    |
| higher    | 6198        | 574        | 23.353827    |
| cut       | 11375       | 590        | 23.195697    |
| the       | 2872094     | 8894       | 23.149153    |
| fixed     | 2359        | 545        | 23.109128    |
| inflation | 2277        | 518        | 22.525850    |
| high      | 24151       | 564        | 21.372531    |
| cent      | 19686       | 541        | 21.281810    |
| growth    | 5236        | 473        | 21.186030    |
| exchange  | 3507        | 462        | 21.112949    |
| tax       | 9041        | 467        | 20.632638    |
| lower     | 5087        | 428        | 20.113623    |
| of        | 1323275     | 4357       | 19.165602    |
| low       | 9276        | 370        | 18.108605    |
| rate      | 9811        | 343        | 17.282475    |
| variable  | 763         | 294        | 17.042453    |
| annual    | 5016        | 300        | 16.643840    |
| percent   | 7279        | 287        | 15.937130    |
| mortgage  | 2431        | 259        | 15.740526    |
| rise      | 4939        | 263        | 15.505668    |
| base      | 4454        | 229        | 14.445026    |
| loan      | 2655        | 214        | 14.204670    |
| increase  | 5719        | 214        | 13.715274    |
| rates     | 5737        | 213        | 13.676031    |
| are       | 240429      | 979        | 13.334433    |

|              |        |     |           |
|--------------|--------|-----|-----------|
| return       | 11041  | 217 | 12.979633 |
| percentage   | 1053   | 170 | 12.849700 |
| than         | 75051  | 444 | 12.748998 |
| highest      | 2689   | 169 | 12.516689 |
| highly       | 4093   | 175 | 12.505818 |
| any          | 59172  | 380 | 12.401024 |
| deposit      | 1042   | 155 | 12.254339 |
| unemployment | 2048   | 157 | 12.148056 |
| cheap        | 2058   | 156 | 12.104995 |
| pay          | 14680  | 203 | 11.840359 |
| minute       | 8373   | 175 | 11.749849 |
| basic        | 4347   | 153 | 11.548166 |
| 5            | 24320  | 233 | 11.541582 |
| mechanism    | 722    | 129 | 11.209284 |
| average      | 5763   | 146 | 10.968620 |
| term         | 8714   | 158 | 10.949981 |
| prime        | 8562   | 155 | 10.843002 |
| real         | 14754  | 179 | 10.802398 |
| success      | 7181   | 145 | 10.648182 |
| current      | 6515   | 141 | 10.592355 |
| bank         | 11926  | 161 | 10.492434 |
| charged      | 3596   | 125 | 10.428815 |
| cuts         | 2738   | 118 | 10.273840 |
| 9            | 12581  | 158 | 10.231154 |
| market       | 12929  | 159 | 10.213750 |
| crime        | 4405   | 123 | 10.162485 |
| reduced      | 2750   | 115 | 10.124618 |
| will         | 152423 | 602 | 10.020218 |
| standard     | 4459   | 120 | 10.003352 |

|           |        |      |          |             |        |      |          |
|-----------|--------|------|----------|-------------|--------|------|----------|
| change    | 15364  | 161  | 9.859335 | is          | 499929 | 1496 | 8.477155 |
| lowest    | 1025   | 101  | 9.811566 | further     | 12229  | 118  | 8.232338 |
| its       | 64494  | 328  | 9.790044 | 25          | 11328  | 113  | 8.140183 |
| special   | 13078  | 150  | 9.752426 | above       | 8269   | 101  | 8.127354 |
| heart     | 10006  | 137  | 9.707235 | value       | 6570   | 94   | 8.111997 |
| 1         | 47079  | 267  | 9.608036 | loans       | 1395   | 72   | 8.101144 |
| 8         | 16042  | 158  | 9.587797 | 10          | 25558  | 163  | 8.089666 |
| income    | 4622   | 112  | 9.562536 | second      | 25016  | 161  | 8.081943 |
| mortality | 302    | 89   | 9.359183 | competitive | 1771   | 73   | 8.059680 |
| rises     | 1175   | 93   | 9.358959 | death       | 11793  | 112  | 7.979286 |
| discount  | 1324   | 93   | 9.322857 | discounted  | 283    | 64   | 7.917344 |
| fall      | 5892   | 112  | 9.282139 | 48p         | 89     | 62   | 7.847598 |
| 7         | 17701  | 157  | 9.229106 | reduce      | 2847   | 74   | 7.829021 |
| 6         | 20919  | 167  | 9.140500 | account     | 6404   | 87   | 7.723135 |
| for       | 482791 | 1478 | 9.102016 | divorce     | 1830   | 67   | 7.662966 |
| raise     | 3195   | 96   | 9.036031 | dollar      | 28223  | 164  | 7.656807 |
| rising    | 2296   | 90   | 8.921337 | 36p         | 89     | 59   | 7.654072 |
| credit    | 5685   | 102  | 8.784252 | economic    | 9744   | 98   | 7.599626 |
| top       | 21775  | 162  | 8.730505 | increased   | 3748   | 74   | 7.584291 |
| increases | 1467   | 82   | 8.676854 | monthly     | 1976   | 66   | 7.555717 |
| pound     | 58511  | 281  | 8.607318 | 2           | 37217  | 190  | 7.475297 |
| savings   | 2607   | 85   | 8.558835 | 50          | 13277  | 109  | 7.468876 |

Chi non ha competenze specifiche a riguardo delle statistiche sui corpora farà bene a ignorare i dati dell'ultima colonna, sulla significatività delle co-occorrenze. Ad esempio, anche se è sorprendentemente simile, il 55.177194 per *interest* non è affatto collegabile al 55% visto sopra per *interest rates*. Un chiarimento del T-score richiederebbe spiegazioni che vanno al di là degli obiettivi di questo volume.

Sarà bene non ignorare, invece, alcuni dati facilmente rilevabili e interpretabili, come l'assoluta predominanza della preposizione *at* tra le parole che si trovano nelle immediate vicinanze di *rate/s*: la sequenza *at a/the rate of...* è molto frequente; ad essa si aggiungono tutte le

occorrenze di *at any rate*. Anche le componenti del *CHUNK per cent* si trovano ai primi posti della lista.

Restringendo la lista dei *COLLOCATES* mediante l'input solo plurale *rates* si ottiene un quadro abbastanza diverso:

| <u>Collocate</u> | <u>Corpus Freq</u> | <u>Joint Freq</u> | <u>Significance</u> |                 |             |      |          |
|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-----------------|-------------|------|----------|
| interest         | 12573              | 1933              | 43.737308           | pay             | 14680       | 91   | 8.309305 |
| are              | 240429             | 641               | 17.727162           | increase        | 5719        | 73   | 8.008960 |
| cut              | 11375              | 332               | 17.721853           | bank            | 11926       | 76   | 7.624298 |
| lower            | 5087               | 288               | 16.730958           | will            | 152423      | 236  | 7.431343 |
| higher           | 6198               | 261               | 15.848831           | special         | 13078       | 73   | 7.320485 |
| high             | 24151              | 265               | 15.092935           | lowest          | 1025        | 54   | 7.236974 |
| low              | 9276               | 192               | 13.321299           | loan            | 2655        | 56   | 7.199718 |
| rise             | 4939               | 183               | 13.235910           | highest         | 2689        | 56   | 7.196086 |
| rates            | 5737               | 162               | 12.367627           | variable        | 763         | 52   | 7.126525 |
| mortgage         | 2431               | 153               | 12.212219           | rising          | 2296        | 54   | 7.098719 |
| fixed            | 2359               | 126               | 11.056986           | current         | 6515        | 60   | 7.073657 |
| at               | 292324             | 473               | 11.004599           | savings         | 2607        | 52   | 6.922121 |
| per              | 24393              | 156               | 10.928886           | for             | 482791      | 545  | 6.814523 |
| tax              | 9041               | 130               | 10.767920           | further         | 12229       | 64   | 6.778111 |
| in               | 958631             | 1125              | 10.695247           | reduced         | 2750        | 50   | 6.760198 |
| inflation        | 2277               | 118               | 10.695227           | and             | 136924<br>1 | 1339 | 6.682085 |
| term             | 8714               | 110               | 9.823960            | raise           | 3195        | 49   | 6.635159 |
| base             | 4454               | 103               | 9.798089            | competitiv<br>e | 1771        | 46   | 6.573607 |
| exchange         | 3507               | 100               | 9.719672            | change          | 15364       | 65   | 6.538983 |
| <p>              | 985877             | 1087              | 9.067443            | mortality       | 302         | 43   | 6.520625 |
| cent             | 19686              | 105               | 8.711296            | short           | 11038       | 57   | 6.381187 |
| growth           | 5236               | 82                | 8.593192            | cutting         | 2196        | 44   | 6.368621 |
| fall             | 5892               | 80                | 8.417711            | available       | 12460       | 57   | 6.230633 |
| market           | 12929              | 90                | 8.397466            | credit          | 5685        | 47   | 6.192809 |

|                   |        |     |          |            |        |     |          |
|-------------------|--------|-----|----------|------------|--------|-----|----------|
| than              | 75051  | 130 | 6.140183 | up         | 134882 | 177 | 5.200161 |
| unemploy-<br>ment | 2048   | 40  | 6.065716 | discounted | 283    | 27  | 5.152618 |
| down              | 52088  | 103 | 6.046381 | raising    | 1785   | 29  | 5.120211 |
| drop              | 3822   | 42  | 6.009333 | loans      | 1395   | 28  | 5.080773 |
| rate              | 9811   | 50  | 5.961998 | vary       | 1206   | 27  | 5.010630 |
| percent           | 7279   | 45  | 5.840850 | income     | 4622   | 32  | 5.003745 |
| apply             | 3221   | 39  | 5.832721 | charges    | 4634   | 32  | 5.002050 |
| offer             | 11158  | 50  | 5.809728 | its        | 64494  | 102 | 4.995044 |
| different         | 20344  | 61  | 5.728147 | have       | 266301 | 299 | 4.981339 |
| charged           | 3596   | 38  | 5.698121 | reduce     | 2847   | 29  | 4.962575 |
| cuts              | 2738   | 36  | 5.635235 | may        | 57341  | 93  | 4.890797 |
| falling           | 2358   | 35  | 5.597484 | quoted     | 1383   | 26  | 4.882216 |
| crime             | 4405   | 38  | 5.593219 | paid       | 8413   | 36  | 4.879194 |
| increased         | 3748   | 37  | 5.590236 | levels     | 4195   | 30  | 4.865013 |
| insurance         | 5222   | 39  | 5.576600 | if         | 141581 | 178 | 4.859130 |
| return            | 11041  | 47  | 5.568324 | average    | 5763   | 32  | 4.842517 |
| card              | 7060   | 41  | 5.521784 | dollar     | 28223  | 60  | 4.833519 |
| official          | 6123   | 39  | 5.461275 | offered    | 5942   | 32  | 4.817224 |
| savers            | 388    | 30  | 5.420601 | reasonable | 1825   | 26  | 4.812927 |
| deposit           | 1042   | 31  | 5.418169 | group      | 20867  | 51  | 4.805790 |
| taxes             | 1720   | 32  | 5.413811 | business   | 17692  | 47  | 4.792847 |
| german            | 7598   | 40  | 5.364271 | prices     | 7617   | 34  | 4.786772 |
| 5                 | 24320  | 61  | 5.321224 | include    | 7617   | 34  | 4.786772 |
| terms             | 8917   | 41  | 5.289965 | bull       | 5706   | 31  | 4.748580 |
| by                | 230325 | 271 | 5.278337 | fees       | 2457   | 26  | 4.713852 |
| premium           | 1159   | 29  | 5.213130 | room       | 16071  | 44  | 4.696617 |

L'analisi della lingua presa in grandi quantitativi assume quindi aspetti molto diversi dalle analisi tradizionali. Facciamo un raffronto con un testo sulle statistiche vitali, tratto da un'enciclopedia e scelto proprio perché l'argomento garantisce un'alta frequenza di *rate/s*:

***Vital rates,***

*relative frequencies of vital occurrences that affect changes in the size and composition of a population. When calculated per 1,000 inhabitants -- as is conventional in vital-statistics publications -- they are referred to as crude rates. More refined rates often must be used in the more meaningful analysis of population change.*

*Principal among vital rates are the crude birth rate and the crude death rate; i.e., annual numbers of births or of deaths per 1,000 population, based on the midyear population estimate. The difference between these two rates is the rate of natural increase (or decrease, if deaths exceed births). Rates of natural increase are a net result of fertility trends, health conditions, and variations in the age composition of the population. They approximate rates of population growth, a result of natural increase and the balance of migration (immigrants minus emigrants), when the latter is comparatively small.*

*The marriage rate records the annual number of marriages per 1,000 inhabitants. It is a crude measure, since, aside from the effects of age composition and preferred ages at marriage, it also is influenced by remarriages of previously widowed or divorced persons. More importantly, it does not include marriage unions that are not legally formalized, and there are differences in the definition of legal marriage. Some countries, for example, recognize common-law marriages as legal, while others do not; and in some Latin-American countries, marriages performed under indigenous tribal rites are not recorded as legal. Divorce rates and the infant mortality rate complete the set of most widely published vital rates. The infant mortality rate is calculated as the number of infant deaths (deaths of children under 12 months of age) occurring in a given year per 1,000 live births occurring in the same year.*

*These vital rates are widely used and facilitate much useful comparison of time trends and of local variations within or among countries. Being summary measures, they do not reveal many factors that may have a distorting effect for purposes of more specialized comparison. Chief among these factors is the variable age composition of the population. Thus, the crude birth rates are somewhat distorted measures of reproductivity, because the percentage of total population at reproductive ages is not taken into account. The crude death rates distort the comparison of mortality conditions to an even greater extent. Even under the best health conditions, mortality is at least relatively high at advanced ages; therefore, the proportion of aged persons in the population--e.g., those aged 65 and over--has a large effect.*

Nel testo qui sopra, il sostantivo *rate/s* (che nell'originale NON è evidenziato) compare 18 volte su 420 parole (4,29%); per dare un raffronto, nella concordanza COBUILD, *rates* occorre 40 volte su 529 parole (7,56%). Ora possiamo confrontare il testo con le concordanze di *rate/s* tratte dallo stesso; nella prima versione il riordino è in base alla parola che precede:



Nella seguente versione le linee sono disposte nell'ordine alfabetico delle parole che seguono *rate/s*:

1.               ous tribal rites are not recorded as legal. Divorce rates and the infant mortality rate complete the s
2.               e. Principal among vital rates are the crude birth rate and the crude death rate; i.e., annual numb
3.               mposition of the population. Thus, the crude birth rates are somewhat distorted measures of repro
4.               lysis of population change. Principal among vital rates are the crude birth rate and the crude deat
5.               ive births occurring in the same year. These vital rates are widely used and facilitate much useful
6.               ed as legal. Divorce rates and the infant mortality rate complete the set of most widely published vi
7.               ages is not taken into account. The crude death rates distort the comparison of mortality conditio
8.               ates are the crude birth rate and the crude death rate ; i.e., annual numbers of births or of deaths p
9.               t widely published vital rates. The infant mortality rate is calculated as the number of infant deaths
10.              ation estimate. The difference between these two rates is the rate of natural increase (or decrease,
11.              tistics publications--they are referred to as crude rates . More refined rates often must be used in t
12.              l increase (or decrease, if deaths exceed births). Rates of natural increase are a net result of fertili
13.              te. The difference between these two rates is the rate of natural increase (or decrease, if deaths e
14.              composition of the population. They approximate rates of population growth, a result of natural incr
15.              -they are referred to as crude rates. More refined rates often must be used in the more meaningful
16.              n the latter is comparatively small. The marriage rate records the annual number of marriages per
17.              vital rates , relative frequencies of vital occurrences th
18.              e complete the set of most widely published vital rates The infant mortality rate is calculated as t

La seconda versione raggruppa le frasi in cui la parola chiave è seguita da un sintagma preposizionale retto da *of*: *Rates of natural increase are a net result of...*; *The difference [...] is the rate of natural increase*; *They approximate rates of population growth*. In questi casi *rate/s* non è premodificata da un altro nome. Il linguaggio specialistico evita premodificazioni multiple potenzialmente ambigue come *population growth rates*. Si può infine notare – e qui è più evidente che in altri esempi dati nel capitolo – che *increase* non è normalmente usato come premodificatore (in altre parole, non troviamo *?increase rate* come troviamo *growth rate*).

Questo tipo di informazioni non serve a chi l'inglese lo deve soltanto leggere e capire; ma chi lo deve parlare o scrivere ed è stato aiutato a scoprire questa “regola lessicale” evita di produrre espressioni che in teoria non violano nessuna regola (ma solo perché si ha in mente solo la grammatica come fonte di regole) e però risultano innaturali. “La naturalezza sta al testo come la correttezza grammaticale sta alla frase” (Sinclair 1991:80; su questo tema v. anche Murphy 2003).

In questo capitolo sono stati trattati, e quindi diamo per acquisiti, i seguenti punti:

- il ruolo delle banche-dati linguistiche in Glottodidattica;
- la differenza tra *data-based* e *data-driven*;
- l'uso delle concordanze anche per affrontare temi di grammatica;
- i limiti delle concordanze da corpora non lemmatizzati;
- la reperibilità di alcune risorse su Internet;
- l'uso delle concordanze per l'esame di vocaboli che ricorrono frequentemente in un testo, anche breve.

## CAPITOLO 6

### DATA-DRIVEN LEARNING E MULTIMODALITÀ

#### 1. La visualizzazione dei dati

La messe di dati che si può raccogliere da un corpus è notevole ma non è di facile lettura, soprattutto se non si è fatta l'abitudine all'uso delle concordanze. In questo capitolo esploriamo un possibile percorso, nel quale gli elementi visivi di varia natura hanno un ampio rilievo. “Mostrami e ricordo” ha detto l'antico saggio (forse Confucio: v. Balboni 2002:81); oggi, limitatamente a certe esperienze di studio, possiamo parafrasare con “mostrami in modi diversi e capisco meglio”.

Il termine *multimodalità* fa riferimento a studi condotti nell'ultimo decennio (cfr. Baldry 2000) sull'uso di risorse semiotiche diversificate anche nello stesso medium di comunicazione, ad esempio la carta stampata. La multimodalità è così diffusa che tendiamo a darla per scontata: si pensi al linguaggio pubblicitario (fatto di immagini e testo accuratamente distribuiti in base a un layout accuratamente studiato), ma anche, per restare nel nostro ambito, all'uso di fotografie, disegni e grafi nei materiali didattici. Il diffondersi delle esperienze di apprendimento a distanza ora ci sollecita a rifocalizzare l'attenzione sui modi nei quali il messaggio didattico viene presentato.

L'attenzione alle tecniche visive non è nuova; senza risalire a Comenio ma restando in ambito glottodidattico contemporaneo possiamo citare Danesi (1988/9) e la sua verifica della *Educational Iconicity Hypothesis* (EIH): l'insegnamento della grammatica di L2 a bambini della scuola elementare, a matricole universitarie e ad adulti in corsi serali di lingue ha costantemente dato risultati migliori nei gruppi in cui si è fatto ricorso a tecniche visive, ad esempio evidenziando

la brav<sup>a</sup> ragazz<sup>a</sup>

le brav<sup>e</sup> ragazz<sup>e</sup>

Danesi sostiene quindi che se si decide di insegnare la grammatica – se e come farlo è un problema che non viene discusso in tale sede – “then the deployment of an iconic form of instruction is likely to enhance the learning process” (Danesi 1988/9:63). Lo stesso autore dedica un capitolo alle TECNICHE VISIVE nel suo *Manuale* (Danesi 1988).

Abbiamo visto al § 2 del quarto capitolo l'uso che M. Lewis fa degli “spaghetti” per fare in modo che la scoperta di alcune STRONG COLLOCATIONS avvenga in un ambiente dal forte impatto visivo. Può apparire una tecnica banale, ma si è visto che funziona.

#### 2. Visualizzazione e “inglese per scopi speciali”

Sviluppiamo un esempio a partire da un testo tratto da un'enciclopedia:

PITUITARY GLAND,

also called HYPOPHYSIS, one of the endocrine (ductless) glands that secrete their hormones directly into the bloodstream. The term hypophysis (from the Greek, "lying under") refers to the

gland's position on the underside of the vertebrate brain. Until the late 19th century the human pituitary was thought to be a vestigial organ, but it is now known to play a major part in the regulation of endocrine functions.

The pituitary is divided into two lobes: the anterior, or adenohypophysis, which is derived from an upward outpouching of the roof of the mouth (Rathke's pouch), and the posterior, or neurohypophysis, which is derived from embryonic nerve tissues. Most of the pituitary hormones are secreted by the anterior lobe and cause the production or release of hormone from other endocrine glands. The thyroid-stimulating hormone (TSH) stimulates the growth of the thyroid gland and release of its hormone; the adrenocorticotrophic hormone (ACTH) regulates the endocrine activities of the cortex of the adrenal glands, which produces cortisol; follicle-stimulating hormone (FSH) promotes secretion of the female hormone estrogen and the development of egg and sperm cells; luteinizing hormone releases estrogen, progesterin, and the male hormone testosterone; and growth hormone, or somatotropin, stimulates a variety of systems involved in the growth of the individual. The two other anterior pituitary hormones do not act on endocrine glands but directly affect specific tissues. They are prolactin, which causes breast development and milk production, and melanocyte-stimulating hormone (MSH), which stimulates pigment cells. The parent hormone of MSH, lipoprotein, also gives rise to chemical compounds, called enkephalins and endorphins, that have an effect on brain cells similar to that of opiates such as morphine.

The posterior lobe, or neurohypophysis, is connected to the anterior lobe by a portal vein, through which the hormones that control pituitary function are transmitted. These hormones originate in the hypothalamus of the brain and are stored in the neurohypophysis until needed. The neurohypophysis also releases two hormones that act elsewhere in the body: oxytocin, which causes contraction of the uterus and milk secretion in female mammals and lowers blood pressure in birds; and vasopressin, also called antidiuretic hormone (ADH), which raises blood pressure by causing the contraction of blood vessels and increases reabsorption of water from the kidneys.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

La scelta di questa voce è stata determinata dalla speranza di aver trovato in un testo specialistico, in violazione di quanto avviene normalmente, un caso di due sinonimi per indicare la stessa cosa: **ghiandola pituitaria** e **ipofisi**. Ma è proprio così?

Osserviamo anzitutto che cosa otteniamo evidenziando i due termini nel testo. L'ideale sarebbe l'uso del colore ma qui ci limitiamo al grassetto corsivo per ***pituitary*** e al grassetto sottolineato per **hypophysis**:

**PITUITARY** GLAND,

also called **HYPOPHYSIS**, one of the endocrine (ductless) glands that secrete their hormones directly into the bloodstream. The term **hypophysis** (from the Greek, "lying under") refers to the gland's position on the underside of the vertebrate brain. Until the late 19th century the human ***pituitary*** was thought to be a vestigial organ, but it is now known to play a major part in the regulation of endocrine functions.

The ***pituitary*** is divided into two lobes: the anterior, or adeno**hypophysis**, which is derived from an upward outpouching of the roof of the mouth (Rathke's pouch), and the posterior, or neuro**hypophysis**, which is derived from embryonic nerve tissues. Most of the ***pituitary*** hormones are secreted by the anterior lobe and cause the production or release of hormone from other endocrine glands. The thyroid-stimulating hormone (TSH) stimulates the growth of the thyroid gland and release of its hormone; the adrenocorticotrophic hormone (ACTH) regulates the endocrine activities of the cortex of the adrenal glands, which produces cortisol; follicle-stimulating hormone (FSH) promotes secretion of the female hormone estrogen and the development of egg

and sperm cells; luteinizing hormone releases estrogen, progesterone, and the male hormone testosterone; and growth hormone, or somatotropin, stimulates a variety of systems involved in the growth of the individual. The two other anterior *pituitary* hormones do not act on endocrine glands but directly affect specific tissues. They are prolactin, which causes breast development and milk production, and melanocyte-stimulating hormone (MSH), which stimulates pigment cells. The parent hormone of MSH, lipoprotein, also gives rise to chemical compounds, called enkephalins and endorphins, that have an effect on brain cells similar to that of opiates such as morphine.

The posterior lobe, or neurohypophysis, is connected to the anterior lobe by a portal vein, through which the hormones that control pituitary function are transmitted. These hormones originate in the hypothalamus of the brain and are stored in the neurohypophysis until needed. The neurohypophysis also releases two hormones that act elsewhere in the body: oxytocin, which causes contraction of the uterus and milk secretion in female mammals and lowers blood pressure in birds; and vasopressin, also called antidiuretic hormone (ADH), which raises blood pressure by causing the contraction of blood vessels and increases reabsorption of water from the kidneys.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

Si comincia a intravedere qualcosa, ma la presentazione delle concordanze è molto più rivelatrice:

|   |           |                                |
|---|-----------|--------------------------------|
| the individual. The two other anterior  | pituitary | hormones do not act on endocri |
| through which the hormones that control | pituitary | function are transmitted. Thes |
| . Until the late 19th century the human | pituitary | was thought to be a vestigial  |
|   | PITUITARY | GLAND, also called HYPOPHYSIS  |
| regulation of endocrine functions. The  | pituitary | is divided into two lobes: the |
| om embryonic nerve tissues. Most of the | pituitary | hormones are secreted by the a |

|  |                 |                                |
|--|-----------------|--------------------------------|
| divided into two lobes: the anterior, or | adenohypophysis | , which is derived from a      |
| directly into the bloodstream. The term  | hypophysis      | (from the Greek, "lying under  |
| PITUITARY GLAND, also called             | HYPOPHYSIS      | , one of the endocrine (ductle |
| in the neurohypophysis until needed. The | neurohypophysis | also releases two hormon       |
| amus of the brain and are stored in the  | neurohypophysis | until needed. The neuroh       |
| ch as morphine. The posterior lobe, or   | neurohypophysis | , is connected to the ant      |
| (Rathke's pouch), and the posterior, or  | neurohypophysis | , which is derived from e      |

Si ha la conferma del fatto che *pituitary* è spesso usata come premodificatore (di *gland*, di *function* e soprattutto di *hormones* – una parola su cui dovremo tornare) mentre *hypophysis* non è mai un premodificatore: se si eccettuano le due occorrenze iniziali in cui si parla del termine stesso e lo si pone come sinonimo di *pituitary gland*, per il resto lo si trova in combinazione con *adeno-* e *neuro-*. La sinonimia incontra quindi una chiara limitazione data dalle differenze nell'uso dei termini.

Il termine più ricorrente nel testo è *hormone/s*: riproponiamo il testo evidenziandolo mediante grassetto e spaziatura:

PITUITARY GLAND,

also called HYPOPHYSIS, one of the endocrine (ductless) glands that secrete their **hormones** directly into the bloodstream. The term hypophysis (from the Greek, "lying under") refers to the gland's position on the underside of the vertebrate brain. Until the late 19th century the human pituitary was thought to be a vestigial organ, but it is now known to play a major part in the regulation of endocrine functions.

The pituitary is divided into two lobes: the anterior, or adenohypophysis, which is derived from an upward outpouching of the roof of the mouth (Rathke's pouch), and the posterior, or neurohypophysis, which is derived from embryonic nerve tissues. Most of the pituitary **hormones** are secreted by the anterior lobe and cause the production or release of **hormone** from other endocrine glands. The thyroid-stimulating **hormone** (TSH) stimulates the growth of the thyroid gland and release of its **hormone**; the adrenocorticotrophic **hormone** (ACTH) regulates the endocrine activities of the cortex of the adrenal glands, which produces cortisol; follicle-stimulating **hormone** (FSH) promotes secretion of the female **hormone** estrogen and the development of egg and sperm cells; luteinizing **hormone** releases estrogen, progesterin, and the male **hormone** testosterone; and growth **hormone**, or somatotropin, stimulates a variety of systems involved in the growth of the individual. The two other anterior pituitary **hormones** do not act on endocrine glands but directly affect specific tissues. They are prolactin, which causes breast development and milk production, and melanocyte-stimulating **hormone** (MSH), which stimulates pigment cells. The parent **hormone** of MSH, lipoprotein, also gives rise to chemical compounds, called enkephalins and endorphins, that have an effect on brain cells similar to that of opiates such as morphine.

The posterior lobe, or neurohypophysis, is connected to the anterior lobe by a portal vein, through which the **hormones** that control pituitary function are transmitted. These **hormones** originate in the hypothalamus of the brain and are stored in the neurohypophysis until needed. The neurohypophysis also releases two **hormones** that act elsewhere in the body: oxytocin, which causes contraction of the uterus and milk secretion in female mammals and lowers blood pressure in birds; and vasopressin, also called antidiuretic **hormone** (ADH), which raises blood pressure by causing the contraction of blood vessels and increases reabsorption of water from the kidneys.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

Una visualizzazione di questo tipo aiuta lo studente ad accorgersi del fatto che i testi scientifici e tecnici realizzano la coesione primariamente attraverso la ripetizione lessicale: se la parola occorre 19 volte, di cui 7 al plurale, essa ricorre 18 volte e in un solo caso, che non dà adito ad ambiguità, *hormones* è sostituito da *they*. Anche il pronome *it* si trova una sola volta nel testo, nel paragrafo introduttivo, in cui rinvia a *the human pituitary*. Noi insegnanti conosciamo bene questo fenomeno e lo spieghiamo alla classe; ma questa visualizzazione è utile perché lo studente si renda pienamente conto della sua portata e poi... “se vedo ricordo!”

Individuata la parola *hormone/s* come una delle parole--perno del brano, di nuovo la concordanza può rivelarsi utile:

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>of its hormone; the adrenocorticotrophic<br/>d vasopressin, also called antidiuretic<br/>(FSH) promotes secretion of the female<br/>ent of egg and sperm cells; luteinizing<br/>eases estrogen, progesterin, and the male<br/>and cause the production or release of<br/>ch stimulates pigment cells. The parent<br/>production, and melanocyte-stimulating<br/>produces cortisol; follicle-stimulating<br/>ocrine glands. The thyroid-stimulating<br/>e male hormone testosterone; and growth<br/>of the thyroid gland and release of its<br/>idual. The two other anterior pituitary</p> | <p>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormone<br/>hormones</p> | <p>(ACTH) regulates the endocrine a<br/>(ADH), which raises blood pressu<br/>estrogen and the development of<br/>releases estrogen, progesterin, an<br/>testosterone; and growth hormone<br/>from other endocrine glands. The<br/>of MSH, lipoprotein, also gives<br/>(MSH), which stimulates pigment<br/>(FSH) promotes secretion of the<br/>(TSH) stimulates the growth of t<br/>, or somatotropin, stimulates a v<br/>; the adrenocorticotrophic hormone<br/>do not act on endocrine glands</p> |
|---|---|--|

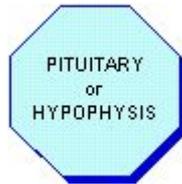
ic nerve tissues. Most of the pituitary hormones are secreted by the anterior lobe by a portal vein, through which the hormones that control pituitary function (ductless) glands that secrete their hormones directly into the bloodstream. These hormones originate in the hypothalamus or pituitary function are transmitted. These hormones . The neurohypophysis also releases two hormones that act elsewhere in the body:

Tralasciamo l'analisi sia di questa concordanza, sia della prossima che riguarda un'altra delle parole-chiave del testo, ritenendo sufficienti le osservazioni già svolte qui e nei precedenti capitoli (ad esempio, sulle concordanze di *rate*: vedi cap. 5, sez. 3). Ecco la concordanza di *gland/s*:

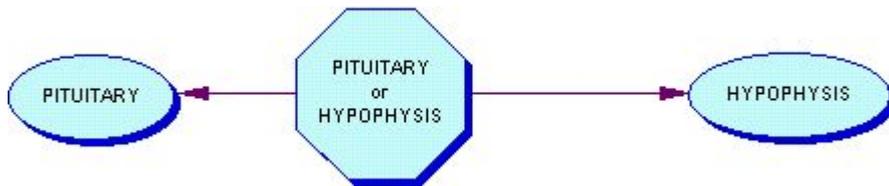
H) stimulates the growth of the thyroid gland and release of its hormone; the ad  
 the Greek, "lying under") refers to the gland's position on the underside of the  
 PITUITARY GLAND , also called HYPOPHYSIS, one of  
 pituitary hormones do not act on endocrine glands but directly affect specific tiss  
 PHYSIS, one of the endocrine (ductless) glands that secrete their hormones direc  
 activities of the cortex of the adrenal glands , which produces cortisol; follicl  
 release of hormone from other endocrine glands . The thyroid-stimulating hormone

**3. La visualizzazione di un percorso**

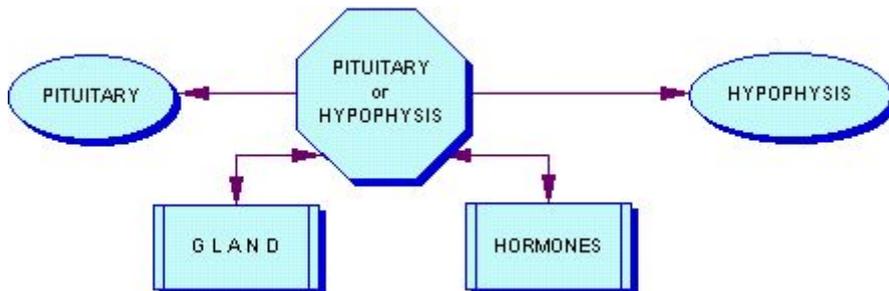
Possiamo cercare di rendere visibile il percorso che abbiamo compiuto ricorrendo a una mappa concettuale. Siamo partiti da una sinonimia tra due termini:



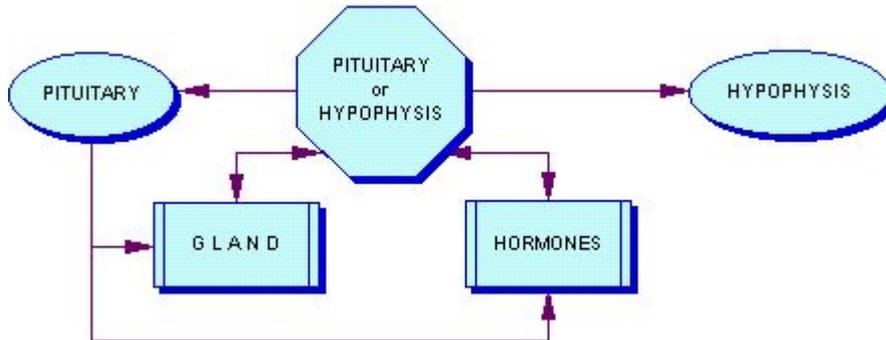
ma ben presto abbiamo notato che occorre esaminarli distintamente:



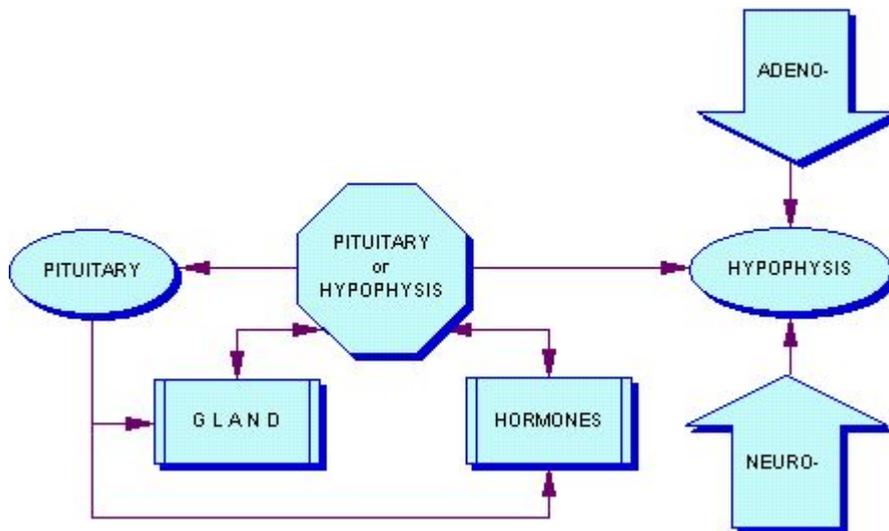
e che altri due termini dovevano essere tenuti presenti:



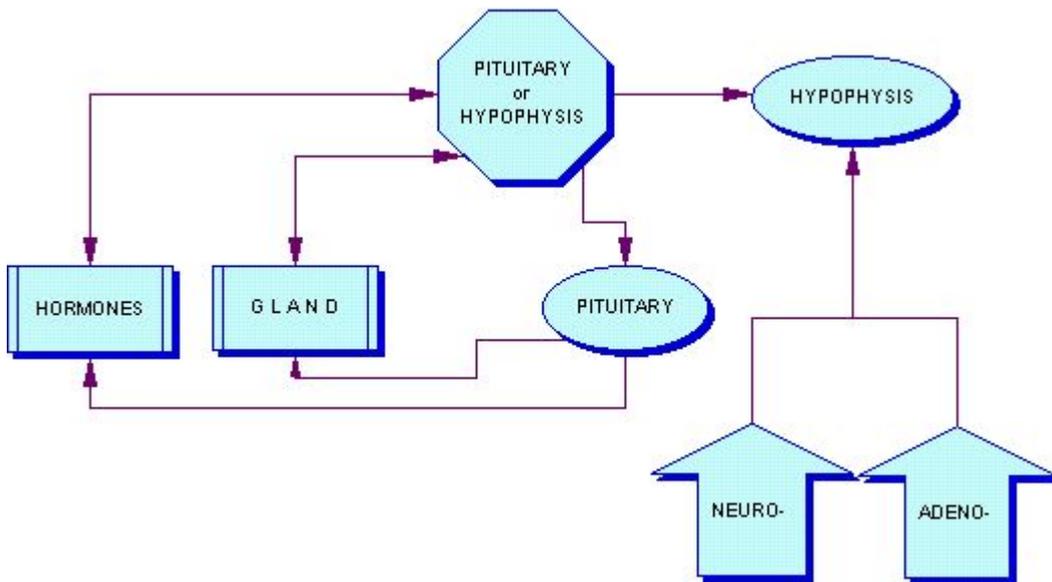
Poi abbiamo notato che *pituitary* è usato come premodificatore di entrambi:



mentre *hypophysis* ha due premodificatori importanti



Questa mappa "a grappolo" descrive il percorso compiuto; qualche studente, tuttavia, può preferire una sistematizzazione sotto forma di diagramma ad albero:



La preferenza tra i tipi di mappe rinvia a stili cognitivi diversi (una breve discussione su questi aspetti si trova in Porcelli 2001).

Si può ragionevolmente ritenere che al termine del percorso lo studente “veda con occhi diversi” anche il testo di partenza:

#### PITUITARY GLAND,

also called **HYPOPHYSIS**, one of the endocrine (ductless) glands that secrete their hormones directly into the bloodstream. The term hypophysis (from the Greek, "lying under") refers to the gland's position on the underside of the vertebrate brain. Until the late 19th century the human pituitary was thought to be a vestigial organ, but it is now known to play a major part in the regulation of endocrine functions.

The pituitary is divided into two lobes: the anterior, or **adenohypophysis**, which is derived from an upward outpouching of the roof of the mouth (Rathke's pouch), and the posterior, or **neurohypophysis**, which is derived from embryonic nerve tissues. Most of the pituitary hormones are secreted by the anterior lobe and cause the production or release of hormone from other endocrine glands. The thyroid-stimulating hormone (TSH) stimulates the growth of the thyroid gland and release of its hormone; the adrenocorticotropic hormone (ACTH) regulates the endocrine activities of the cortex of the adrenal glands, which produces cortisol; follicle-stimulating hormone (FSH) promotes secretion of the female hormone estrogen and the development of egg and sperm cells; luteinizing hormone releases estrogen, progesterin, and the male hormone testosterone; and growth hormone, or somatotropin, stimulates a variety of systems involved in the growth of the individual. The two other anterior pituitary hormones do not act on endocrine glands but directly affect specific tissues. They are prolactin, which causes breast development and milk production, and melanocyte-stimulating hormone (MSH), which stimulates pigment cells. The parent hormone of MSH, lipoprotein, also gives rise to chemical compounds, called enkephalins and endorphins, that have an effect on brain cells similar to that of opiates such as morphine.

The posterior lobe, or **neurohypophysis**, is connected to the anterior lobe by a portal vein, through which the hormones that control pituitary function are transmitted. These hormones originate in the hypothalamus of the brain and are stored in the neurohypophysis until needed. The neurohypophysis also releases two hormones that act elsewhere in the body: oxytocin, which causes contraction of the uterus and milk secretion in female mammals and lowers blood pressure in birds;

and vasopressin, also called antidiuretic hormone (ADH), which raises blood pressure by causing the contraction of blood vessels and increases reabsorption of water from the kidneys.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

E soprattutto possiamo confidare che dopo un congruo numero di esercitazioni, quando trova un testo come ... :

## THYMUS,

pyramid-shaped lymphoid organ that, in humans, is immediately beneath the breastbone at the level of the heart. The organ is called thymus because its shape resembles that of a thyme leaf.

Unlike most other lymphoid structures, the thymus grows rapidly and attains its greatest size relative to the rest of the body during fetal life and the first years after birth. Thereafter, it continues to grow, but more slowly than the other organs. At the onset of puberty, the thymus begins a slow process of shrinking. This gradual diminution in size continues for the rest of the individual's life.

The thymus is divided into two lobes, lying on either side of the midline of the body, and into smaller subdivisions called lobules. It is covered by a dense connective-tissue capsule, which sends fibres into the body of the thymus for support. The thymus tissue is distinguishable into an outer zone, the cortex, and an inner zone, the medulla.

The organ is composed principally of two types of cells, called, respectively, lymphocytes (see lymphocyte) and reticular cells. The reticular cells form a loose meshwork, as in a lymph node, while the spaces between them are packed with lymphocytes. The cortex, characterized by its heavy lymphocyte concentration, is the site of much lymphocytic proliferation. Proliferation of lymphocytes in the thymus is distributed evenly throughout the cortex, instead of in germinal centres, as occurs in other lymphoid tissue. Some of the daughter cells--called T (thymus-derived) cells--that are produced in the cortex migrate to the medulla, where they enter the bloodstream through the medullary veins, adding to the lymphocytes seen in the peripheral blood and the lymphoid organs.

During the involution, or shrinking, of the thymus the cortex becomes thin. Lymphocytes disappear and are replaced by fat tissue from the partitions between the lobules. The process of involution is never complete, and the bits of thymus tissue that remain are probably sufficient to maintain its function.

The functions of the thymus that have so far been observed relate chiefly to the newborn. Removal of the organ in the adult has little effect, but when the thymus is removed in the newborn, T cells in the blood and lymphoid tissue are depleted, and failure of the immune system causes a gradual, fatal wasting disease. The animal whose thymus has been removed at birth is less able to reject foreign-tissue grafts or to make antibodies to certain antigens. Moreover, certain parts of the white pulp of the spleen and lymph nodes are much reduced in size. These results demonstrate that the T cells produced in the thymus and transported to the lymphoid tissues are crucial elements in the development of immunity.

It is known that most of the lymphocytes that are produced in the thymic cortex die without leaving the organ. Since those T cells that do leave the thymus are equipped to react against foreign antigens, it is assumed that the thymus destroys lymphocytes that would engage in an autoimmune reaction--that is, would react against the individual's own tissues.

The thymus differs structurally from other lymphoid organs in that it does not have lymphatic vessels draining into it. It is not a filter like the lymph nodes, which are situated so that microorganisms and other antigens are exposed to their cells. The thymic lymphocytes are sealed off from the rest of the body by a continuous layer of epithelial (covering) cells that entirely surround the organ. While thus sequestered, the lymphocytes differentiate, or acquire the

capabilities to perform specialized tasks. (It has been suggested that hormonal functions of the thymus aid in this differentiation.) Of these specialized lymphocytes, helper T cells work synergistically with the thymus-independent lymphocytes (B cells) to produce antibodies. Cytotoxic T cells directly attack invading microorganisms and foreign tissue, such as organ transplants.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

...il nostro studente riesca a “vedere” le evidenziazioni di *thymus* e dei derivati di *lympho-* che qui abbiamo aggiunto:

### **THYMUS,**

pyramid-shaped lymphoid organ that, in humans, is immediately beneath the breastbone at the level of the heart. The organ is called *thymus* because its shape resembles that of a thyme leaf.

Unlike most other lymphoid structures, the *thymus* grows rapidly and attains its greatest size relative to the rest of the body during fetal life and the first years after birth. Thereafter, it continues to grow, but more slowly than the other organs. At the onset of puberty, the *thymus* begins a slow process of shrinking. This gradual diminution in size continues for the rest of the individual's life.

The *thymus* is divided into two lobes, lying on either side of the midline of the body, and into smaller subdivisions called lobules. It is covered by a dense connective-tissue capsule, which sends fibres into the body of the *thymus* for support. The *thymus* tissue is distinguishable into an outer zone, the cortex, and an inner zone, the medulla.

The organ is composed principally of two types of cells, called, respectively, lymphocytes (see lymphocyte) and reticular cells. The reticular cells form a loose meshwork, as in a lymph node, while the spaces between them are packed with lymphocytes. The cortex, characterized by its heavy lymphocyte concentration, is the site of much lymphocytic proliferation. Proliferation of lymphocytes in the *thymus* is distributed evenly throughout the cortex, instead of in germinal centres, as occurs in other lymphoid tissue. Some of the daughter cells--called T (*thymus*-derived) cells--that are produced in the cortex migrate to the medulla, where they enter the bloodstream through the medullary veins, adding to the lymphocytes seen in the peripheral blood and the lymphoid organs.

During the involution, or shrinking, of the *thymus* the cortex becomes thin. Lymphocytes disappear and are replaced by fat tissue from the partitions between the lobules. The process of involution is never complete, and the bits of *thymus* tissue that remain are probably sufficient to maintain its function.

The functions of the *thymus* that have so far been observed relate chiefly to the newborn. Removal of the organ in the adult has little effect, but when the *thymus* is removed in the newborn, T cells in the blood and lymphoid tissue are depleted, and failure of the immune system causes a gradual, fatal wasting disease. The animal whose *thymus* has been removed at birth is less able to reject foreign-tissue grafts or to make antibodies to certain antigens. Moreover, certain parts of the white pulp of the spleen and lymph nodes are much reduced in size. These results demonstrate that the T cells produced in the *thymus* and transported to the lymphoid tissues are crucial elements in the development of immunity.

It is known that most of the lymphocytes that are produced in the thymic cortex die without leaving the organ. Since those T cells that do leave the *thymus* are equipped to react against foreign antigens, it is assumed that the *thymus* destroys lymphocytes that would engage in an autoimmune reaction--that is, would react against the individual's own tissues.

The *thymus* differs structurally from other lymphoid organs in that it does not have lymphatic vessels draining into it. It is not a filter like the lymph nodes, which are situated so that microorganisms and other antigens are exposed to their cells. The thymic lymphocytes are sealed

off from the rest of the body by a continuous layer of epithelial (covering) cells that entirely surround the organ. While thus sequestered, the lymphocytes differentiate, or acquire the capabilities to perform specialized tasks. (It has been suggested that hormonal functions of the *thymus* aid in this differentiation.) Of these specialized lymphocytes, helper T cells work synergistically with the *thymus*-independent lymphocytes (B cells) to produce antibodies. Cytotoxic T cells directly attack invading microorganisms and foreign tissue, such as organ transplants.

[Copyright (c) 1996 Encyclopaedia Britannica, Inc. All Rights Reserved]

L'attenzione al "vedere altrimenti", al presentare i materiali di studio sotto forme alternative, avrà un'importanza sempre maggiore col prevedibile diffondersi dell'insegnamento a distanza o *e-learning*. È un insegnamento caratterizzato dall'impossibilità per il docente o tutor di avere il feedback immediato che in aula è dato dai segnali di attenzione, dallo sguardo alla postura. All'interazione in presenza, con la richiesta di spiegazioni da parte degli allievi e/o con le domande di controllo da parte dell'insegnante, si sostituisce un'interattività spesso differita (*chat line* in orari prestabiliti) o asincrona, ossia realizzata mediante messaggi di e-mail.

I nostri allievi non saranno omologati dal mezzo tecnico: continueranno ad avere un approccio globalista o serialista, a essere persone ansiose o rilassate (magari troppo!) e così via. Una presentazione monocorde non andrà mai bene per tutti.

#### 4. Conclusioni

Le conclusioni vere e proprie ogni insegnante le dovrà trarre per sé. Qui verranno solo ribaditi un paio di concetti generali che sarà opportuno puntualizzare ulteriormente.

Il *Lexical Approach* e il *Data-driven learning* non costituiscono una rivoluzione glottodidattica, per una serie di buone ragioni. La premessa è che, come si accennava in precedenza, è sempre meglio pensare agli sviluppi della Glottodidattica come evoluzioni e non come rivoluzioni. Chi trasloca in una casa nuova ha tanti ottimi motivi per trasferire tante cose della casa vecchia che possono essere ancora utili; non solo: cercherà di riprodurre gli ambienti che riteneva gradevoli e funzionali e nei quali, quindi, si sentiva a proprio agio. Fuor di metafora, non butteremo via le tecniche e i materiali, dagli esercizi ai canti, dai lucidi per lavagna luminosa ai video, e via esemplificando, che ci sono serviti per ottenere buoni risultati e con cui confidiamo di ottenere risultati altrettanto positivi in futuro.

Ci sono comunque ragioni più dirette e puntuali per cui è preferibile non assumere una prospettiva "rivoluzionaria". La prima è che la focalizzazione sul lessico – inteso nell'accezione più ampia qui più volte ribadita – non è minimamente in contraddizione con un approccio comunicativo come si configura ora, dopo circa un quarto di secolo dalle prime proposte e con gli arricchimenti intervenuti nel frattempo, complementari tra loro e variamente denominati "procedurali", *task-based*, ecc. È proprio per comunicare, per organizzare il dialogo e articolare il discorso che serve una buona padronanza dei CHUNK necessari.

Né c'è contraddizione con gli approcci umanistici, in quanto un tratto basilare dell'attenzione al lessico esteso è la costante attenzione al senso non solo in prospettiva semantica ma pragmatica. La differenza è stata chiarita così (Leech 1983):

- la domanda “che cosa significa X ?” stabilisce un rapporto a due tra un VOCABOLO X e il suo significato (o, più spesso, se siamo fuori contesto, con i suoi significati, al plurale) – questa è la prospettiva semantica;
- la domanda “che cosa intendi dire con X ?” stabilisce un rapporto a tre tra un VOCABOLO X, il suo significato e l'intenzione comunicativa di chi lo sta usando in una data situazione – questa è la prospettiva pragmatica.

La lingua, qualunque lingua, è veramente viva quando veicola messaggi che sono espressione autentica dell'io, quando fa comunicare le persone tra di loro e quindi le fa crescere umanamente. In mancanza di ciò, quella che insegniamo in classe è una lingua morta, anche se nel mondo è parlata da decine o centinaia di milioni di persone. Guardare alla lingua in questa ottica, anche attraverso una maggiore attenzione al lessico, significa **dar senso** – ai vocaboli, all'interazione in classe e alla nostra stessa professione di educatori.

In questo capitolo sono stati trattati i seguenti punti:

- la funzione delle visualizzazioni e il concetto di *multimodalità*;
- il ruolo della visualizzazione nell'insegnamento linguistico “per scopi speciali”;
- l'analisi di un testo seguita dalla visualizzazione del percorso di analisi;
- la varietà dei modi di presentazione del materiale didattico come aspetto molto importante dell'insegnamento a distanza.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., 2003, *Il Lexical Approach: una proposta utile?*, numero monografico di “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, a. XXXV n. 1-2.
- ALTENBERG B., GRANGER S. (eds.), 2002, *Lexis in contrast. Corpus-based approaches*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- ARNÒ L., FERRARIO L., 2001, *Una proposta di self-access per studenti universitari di inglese – livello elementary*, “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, 1, 73-110.
- AUSUBEL, D., 1968, *Educational psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Reinhart and Winston.
- BALBONI P.E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana
- BALBONI P.E., “Teoria, approccio, metodo tecnica in glottodidattica”, in “Scuola e Lingue Moderne”, a. XXX, n. 1, Febbraio 1992, pp. 6-11
- BALBONI P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria, 1998.
- BALBONI P.E., 1999a, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 1999b, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* Torino, UTET-Libreria.
- BALDRY A., CRIVELLI E. (a cura di), 1994, *Dialogare con il computer*, Udine, Campanotto.
- BALDRY A. (a cura di), 2000, *Multimodality and Multimediality in the distance learning age*, Campobasso, Palladino.
- BLOOMFIELD L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America.
- BORELLO E., 1996, *600 anni di insegnamento delle lingue*, Chieri, TTS.
- BROMLEY, K., IRWIN-DE VITIS, L., MODLO, M., 1995, *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*, New York, Scholastic, Inc.
- BURGESS G.J.A., 1986, *The use of the micro in an integrated German language course at university level*, in K.C. CAMERON, W.S. DODD, S.P.Q. RAHTZ (a cura di), *Computers and Modern Language Studies*, Chichester, Ellis Horwood, pp. 20-26
- CAMBIAGHI B., 1979, *L'approccio funzionale-comunicativo nella didattica di una lingua straniera*, in “Lingue e Didattica” a. X, n. 36, pp. 12-17.
- CAMBIAGHI B., 1983, *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), 1987, *Tre secoli di glottodidattica*, numero monografico di “Scuola e Lingue Moderne”, a. XXV, nn. 1-2.
- CAMBIAGHI B., 1988, *La grammatica funzionale: linee di ricerca* in “Le Lingue del Mondo”, a. LIII, n. 1-2, pp. 14-17.
- CAMBIAGHI B. (a cura di), 1997, *La didattica della grammatica*, “Quaderni” del CLUC n. 10, Brescia, La Scuola
- CSILLAGHY A., GOTTI M. (a cura di), 2000, *Le Lingue nell'Università del Duemila*, Udine, Forum
- DANESI M., 1988, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.
- DANESI M., 1988/9, *Visual display of grammatical information in L2 methodology*, in BROWN J. W., MOLLIKA A. (eds.), *Essays in applied visual semiotics*, “Monograph Series” Toronto Semiotic Circle, Toronto, pp. 57-64.
- DE MAURO T. , 1997<sup>12</sup>, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori
- EVANS C., 1979, *The Mighty Micro*, London, Gollancz
- FERGUSON R., 1983, *The Penguin Dictionary of Proverbs*, London, Claremont Books
- FREDDI G. (a cura di), *La civiltà nella didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1968
- FRIES C. C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1945

- GIUNCHI P. (cur.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990.
- HAZON M., *Corso di lingua inglese moderna*, Milano, Garzanti, 1953 (1<sup>a</sup> ed. 1933).
- HOTIMSKY F., 2003, *Stress placement in phrases and compounds*, in AA.VV., 2003, pp. 181-191.
- KRASHEN S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1987
- LADO R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press
- LADO R., 1961, *Language Testing*, Londra, Longmans
- LADO R., *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964 (trad. it. *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1974)
- LEECH G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London, Longman.
- LEWIS M., *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, LTP, 1993.
- LEWIS M., *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove, LTP, 1997.
- LEWIS M. (a cura di), *Teaching Collocation*, Hove, LTP, 2000.
- MASLOW A., *Motivation and Personality*, 2<sup>nd</sup> ed., Harper & Row, 1970.
- MILANI L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- MOSKOWITZ G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Rowley Mass., Newbury House, 1978.
- MURPHY A., 2003, "Naturalness is to text what correctness is to sentences": a corpus-driven perspective, in AA. VV., 2003, pp. 207-223.
- NOVAK, J.D., 1990, *Concept mapping: A useful tool for science education*, "Journal of Research in Science Teaching", 27(10), 937-949.
- NOVAK, J.D., 1998, *Learning, creating and using knowledge: Concept maps<sup>TM</sup> as facilitative tools in schools and corporations*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- NOVAK, J.D., GOWIN, D.B., 1984, *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press.
- OLLER J.W. Jr., *Language Tests at School*, London, Longman, 1979.
- PORCELLI G., *Principi di Glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994a (2<sup>a</sup> ristampa 1996).
- PORCELLI G., "E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica", in *L'analisi linguistica e letteraria*, 2, 1, 1994b, pp. 103-145.
- PORCELLI G., 1994c, *Paradigms for computer-assisted language learning*, in L. SCHENA (a cura di), *Atti del 1<sup>o</sup> corso di aggiornamento sull'uso del 'computer' nell'apprendimento linguistico*, Milano, Centro Linguistico dell'Università Bocconi, pp. 1-12.
- PORCELLI G. (a cura di), 1994d, *La grammatica inglese e il suo insegnamento*, Quaderni del CLUC 6, Brescia, La Scuola.
- PORCELLI G., A. CAIMI, C. UCCELLINO, 1997<sup>2</sup>, *Appunti per il corso di Lingua Inglese*, Milano, I.S.U.-Università Cattolica.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET-Libreria.
- PORCELLI G., 2000, *Il modello FRIENDLY per le tecnologie glottodidattiche avanzate*, in A. CSILLAGHY, M. GOTTI (a cura di), *Le Lingue nell'Università del Duemila*, Udine, Forum, pp. 145-154.
- PORCELLI G., HOTIMSKY F., 2001, *A Handbook of English Pronunciation. Theory and Practice*, Milano, Sugarco.
- PORCELLI G., 2003, *L'uso dei corpora nell'analisi lessicale e nella didassi*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", a. XXXV, n. 1-2, pp. 73-94.
- PORCELLI S., 2001. *Concept Maps in Language Teaching*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", a. XXXIII, nn. 2-3.
- ROGERS C., *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin e Londra, Constable, 1961
- SHAVELSON R. J. , Ruiz-Primo M. A., 2000, *Windows into the mind*, Invited address, Facolta' di Ingegneria dell'Universita' degli Studi di Ancona, June 27, 2000
- SINCLAIR J. M., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- STEVICK E.W., *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, 1990

- TAYLOR TORSELLO C., *Grammatica: studi interlinguistici*, Padova, Unipress, 1997.
- TITONE R., *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola, 1986
- TOGNINI-BONELLI E., 2001, *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- TOGNINI-BONELLI E., 2002, *Functionally complete units of meaning across English and Italian: Towards a corpus-driven approach*, in ALTENBERG-GRANGER, pp. 73-95.
- WEIZENBAUM J., "Another View from MIT", in *Medium* (Canada), v. 9, n. 3, Dicembre 1984, pp. 67-68.
- WIDDOWSON H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978
- WILKINS D.A., *Notional Syllabuses*, Londra, Oxford University Press, 1976