

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Sede di Milano

Dottorato di ricerca in Scienze Linguistiche e Letterarie

Ciclo XXXV

S.S.D: L-LIN/21 (SLAVISTICA)

L-LIN/02 (DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE)



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

**IL LESSICO NELL'APPRENDIMENTO DEL RUSSO COME
LINGUA STRANIERA: IL QUADRO ATTUALE**

Coordinatore:

Chiar.ma Prof.ssa Federica MISSAGLIA

Tesi di Dottorato di:

Diana LYADSKAYA

Matricola: 4914642

Anno Accademico 2021/2022

ABSTRACT

La presente ricerca tratta l'apprendimento e l'insegnamento del lessico nell'ambito della didattica del russo come lingua straniera. Il lessico viene esplorato secondo tre diverse dimensioni: come oggetto dell'apprendimento, come oggetto dell'insegnamento e come contenuto dei manuali di lingua russa. La tesi è composta da due parti. La prima parte, che include tre capitoli, è di carattere teorico-metodologico. Nel Capitolo 1 vengono esaminati gli aspetti linguistici e psicolinguistici. Nel Capitolo 2 dapprima viene esaminato il ruolo del lessico sia nel contesto dei metodi glottodidattici nell'ambito occidentale, sia all'interno dell'ambito della didattica del russo come lingua straniera. Segue poi una presentazione di tecniche e di strategie per una didattica del lessico e delle relazioni semantiche. Il Capitolo 3 viene dedicato all'apprendimento e all'insegnamento del lessico online e offline. La seconda parte dello studio, composta da quattro capitoli, rappresenta la ricerca empirica ed è costituita da tre componenti: a) un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado in Italia; b) un'indagine sperimentale sul potenziamento del lessico per gli studenti italofofoni; c) l'analisi del lessico in un corpus dei manuali di russo pubblicati in Italia (Capitoli 4 – 7).

The present research concerns the learning and teaching of vocabulary in the context of teaching Russian as a foreign language. Vocabulary is examined in three different dimensions: as the object of learning, as the object of teaching, and as the content of Russian language textbooks. The dissertation consists of two parts. The first part, which includes three chapters, is of a methodological-theoretical type. In Chapter 1, linguistic and psycholinguistic aspects are explored. Chapter 2 first examines the role of vocabulary in the context of language teaching methods in the occidental sphere and within the context of teaching Russian as a foreign language. This is followed by a presentation of techniques and strategies for teaching vocabulary and semantic relations. Chapter 3 is focused on online and offline vocabulary learning and teaching. The second part of the study, consisting of four chapters, represents empirical research and consists of three components: a) a questionnaire for high school Russian language teachers in Italy; b) an experimental study on Russian vocabulary development for Italian-speaking students; c) the Corpus-based textbook analysis of the lexicon in a corpus of Russian textbooks published in Italy (Chapters 4 – 7).

INDICE

Introduzione	8
PARTE PRIMA.....	11
CAPITOLO 1 Apprendere il lessico.....	11
1.1. La competenza lessicale	11
1.2. Il lessico come sistema e le relazioni semantiche	16
1.2.1. Parole lessicali e parole grammaticali	17
1.2.2. Il significato	19
1.2.3. Significato denotativo e significato connotativo	20
1.2.4. Omonimia e polisemia.....	23
1.2.5. Relazioni paradigmatiche e sintagmatiche nel lessico.....	31
1.2.5.1 Relazioni paradigmatiche nel lessico: sinonimia, antonimia, iperonimia-iponimia, meronimia.....	32
1.2.5.2 Relazioni sintagmatiche nel lessico	38
1.3. Meccanismi dell'apprendimento del lessico	44
1.3.1. Il lessico mentale	45
1.3.2. Processi cognitivi: percezione, attenzione, memoria.....	47
1.3.3. Memoria e apprendimento del lessico	53
1.3.4. I concetti di <i>input</i> , <i>intake</i> e <i>output</i>	57
1.4. Stile cognitivo e apprendimento del lessico	61
CAPITOLO 2 Insegnare il lessico	66
2.1. Apprendimento del lessico nella storia della glottodidattica.....	66
2.2. La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento del russo come LS in prospettiva storica.....	80
2.3. I principi didattici e metodologici dell'insegnamento del russo come LS .	95
2.4. Il vocabolario di base per il russo come lingua straniera	101
2.5. Il lessico russo per gli studenti italofoeni: punti critici	105
2.6. Le fasi e le tecniche didattiche nell'insegnamento del lessico.....	110
2.6.1. Presentazione delle nuove unità lessicali.....	112

2.6.2. Consolidamento del lessico	117
2.6.3. Ripasso e verifica dell'apprendimento del lessico	120
2.7. Per una didattica delle relazioni semantiche nel sistema lessicale: suggerimenti operativi	124
2.7.1. Omonimia e polisemia	124
2.7.2. Sinonimia	126
2.7.3. Antonimia	130
2.7.4. Iperonimia/iponimia, meronimia/olonimia	132
2.7.5. Connotazione	133
2.7.6. Espressioni idiomatiche	135
2.7.7. Formazione delle parole.....	139
CAPITOLO 3 Apprendere e insegnare il lessico in ambiente online e offline	142
3.1. L'ambiente digitale e l'apprendimento del lessico.....	142
3.1.1. Le caratteristiche dell'ambiente digitale.....	144
3.2. Lettura su carta e lettura digitale a confronto	153
3.3. Scrittura a mano e utilizzo dei dispositivi	164
3.4. La didattica del lessico online e offline: per una efficace integrazione ...	174
Riflessioni conclusive	176
PARTE SECONDA.....	178
CAPITOLO 4 La ricerca empirica.....	178
4.1. Presentazione della ricerca	178
4.2. Obiettivi della ricerca	179
CAPITOLO 5 Il lessico nella didattica del russo come LS per apprendenti italofoni: il punto di vista dei docenti	183
5.1. Tecniche e strumenti didattici per l'insegnamento del lessico russo: un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado in Italia.....	183
5.2. Analisi dei dati.....	186
5.3. Osservazioni conclusive	189
CAPITOLO 6 Potenziare il lessico russo: un'indagine sperimentale	191

6.1. Presentazione dell'indagine sperimentale: fasi di progettazione e metodologia di ricerca	191
6.2. Il percorso didattico per il potenziamento del lessico in russo: metodologia di lavoro.....	196
6.3. Analisi dei dati.....	199
6.3.1. Post-test.....	199
6.3.2. Questionario di gradimento per gli studenti dei gruppi sperimentali	204
6.3.3. Riflessione metacognitiva sull'utilizzo delle risorse sperimentali	206
6.4. Interpretazione dei risultati e conclusione.....	208
6.4.1. L'utilizzo delle tecnologie digitali per l'apprendimento del lessico ..	208
6.4.2. Le attività di carattere comunicativo	210
6.4.3. La scrittura a mano per ottimizzare la memorizzazione.....	212
CAPITOLO 7 Analisi del lessico in un corpus dei manuali di russo pubblicati in Italia	214
7.1. Presentazione della <i>Corpus-based textbook analysis</i> del lessico	214
7.2. Manuali di russo per studenti italofoeni: tipologie di attività per lo studio del lessico	217
7.3. Risultati dell'analisi corpus-based.....	219
7.3.1. <i>Wordlist</i> : le parole più frequenti	221
7.3.2. <i>Keywords</i> : le parole chiave nel corpus dei manuali	227
7.4. Specificità del lessico nei manuali di russo pubblicati in Italia.....	234
Riflessioni conclusive	236
BIBLIOGRAFIA.....	239
Appendice 1	249
Appendice 2.....	252
Appendice 3.....	255
Appendice 4.....	260
Appendice 5.....	262
Appendice 6.....	264
Appendice 7.....	266
Appendice 8.....	269

Introduzione

As vocabulary is reduced, so are the number of feelings you can express, the number of events you can describe, the number of the things you can identify! Not only understanding is limited, but also experience. Man grows by language. Whenever he limits language he retrogresses!

Sheri S. Tepper

La citazione di S. Tepper, scrittrice statunitense e autrice di fantascienza e fantasy, mette in luce l'importanza di un vocabolario ricco, necessario per descrivere eventi, per identificare concetti e per esprimere aspetti emotivi e sentimentali. La capacità di esprimersi è strettamente legata all'uso efficace delle parole conosciute dall'individuo. Un vocabolario ampio, sviluppato e ben organizzato rivela una personalità umana profonda e matura.

Il lessico nel sistema linguistico rappresenta una componente essenziale delle abilità linguistiche: ascoltare e parlare, leggere e scrivere. Quando si apprende una lingua straniera, è fondamentale imparare il lessico, perché è proprio il lessico che interagisce nel discorso con la grammatica e la fonetica, rappresenta il principale mezzo di comunicazione verbale in forma orale e scritta. Il vocabolario costituisce quindi la base della comunicazione.

La presente ricerca tratta l'apprendimento e l'insegnamento del lessico nell'ambito della didattica del russo come lingua straniera. Il lessico viene esplorato secondo tre diverse dimensioni: come oggetto dell'apprendimento, come oggetto dell'insegnamento e come contenuto dei manuali di lingua russa.

La tesi è composta da due parti. La prima parte, che include tre capitoli, è di carattere teorico-metodologico. Nel Capitolo 1 vengono dapprima esaminati gli aspetti linguistici, descrivendo in particolare le principali relazioni semantiche all'interno della rete lessicale. Oltre ciò, vengono presi in esame gli aspetti psicolinguistici: vengono studiati i principali meccanismi cognitivi coinvolti nell'acquisizione del lessico (percezione, attenzione, memoria). Inoltre, viene esaminato il concetto del lessico mentale. Nel Capitolo 2 dapprima viene esaminato il ruolo del lessico nel contesto dei metodi glottodidattici nell'ambito occidentale. Viene poi preso in esame lo sviluppo della competenza lessicale nell'ambito della didattica del russo come lingua straniera: vengono presentati i

metodi glottodidattici e i principi metodologici. Inoltre, viene esaminato il concetto del vocabolario di base per il russo come LS e vengono definiti i punti critici nell'apprendimento del lessico russo da parte degli studenti italofofoni. Chiude il capitolo una presentazione di tecniche e di strategie per la didattica del lessico e delle relazioni semantiche. Il Capitolo 3 viene dedicato all'apprendimento e all'insegnamento del lessico online e offline. Il capitolo si apre con una presentazione delle caratteristiche dell'ambiente digitale e del loro effetto sull'acquisizione dei contenuti linguistici. Con l'obiettivo di mettere in evidenza le potenzialità e i punti critici nell'apprendimento online e offline, vengono anche analizzate le attività di ricezione e produzione scritta svolte su carta e nell'ambiente digitale. Tali attività vengono messe a confronto sulla base di alcuni criteri (velocità, fisicità, concentrazione dell'apprendente ecc.).

La seconda parte dello studio, composta da quattro capitoli, rappresenta la ricerca empirica ed è costituita da tre componenti: a) un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado in Italia; b) un'indagine sperimentale sul potenziamento del lessico per gli studenti italofofoni; c) l'analisi del lessico in un corpus dei manuali di russo pubblicati in Italia (Capitoli 4 – 7).

Sulla base dei risultati del questionario destinato ai docenti di russo è stato possibile individuare le tecniche e gli strumenti maggiormente utilizzati per l'insegnamento del lessico in classe, così come le attività consigliate per ampliare il vocabolario in modo autonomo. In seguito, i risultati del questionario (che costituisce la prima componente dell'indagine empirica) sono stati utilizzati durante la progettazione di un corso online sul potenziamento del lessico russo (la seconda componente dell'indagine empirica).

Il corso online sul potenziamento del lessico russo per gli studenti italofofoni dei livelli A1 e B2 è stato svolto durante i mesi di marzo e aprile 2021 (con la partecipazione degli studenti della Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, Università Cattolica). L'obiettivo principale di questo studio è stato quello di identificare i mezzi (tecniche e strumenti) più efficaci per sviluppare la competenza lessicale degli studenti italofofoni in un ambiente digitale. Durante il corso abbiamo esplorato le peculiarità dell'apprendimento del lessico, confrontando i risultati degli studenti che utilizzavano le tecnologie e gli strumenti digitali per acquisire il lessico con i risultati di quelli che non utilizzavano tali

risorse. Pertanto, grazie alla sperimentazione è stato possibile definire il ruolo dell'uso delle risorse digitali, della scrittura a mano e dell'interazione comunicativa nel contesto dell'apprendimento del lessico.

La terza componente dell'indagine empirica è costituita dalla creazione di un corpus di manuali di russo pubblicati recentemente in Italia e dall'analisi del lessico con l'utilizzo di un corpus manager. Grazie all'analisi della *Wordlist* del corpus (le parole più frequenti) e dell'elenco *Keywords* (le parole chiave nel corpus) è stato possibile definire alcune specificità dei contenuti lessicali di tali manuali di russo.

PARTE PRIMA

CAPITOLO 1

Apprendere il lessico

Questo capitolo è dedicato al processo dell'apprendimento del lessico e ai suoi aspetti principali. Il capitolo si apre con la definizione dei concetti di "lessico" e di "competenza lessicale". Segue una descrizione generale del sistema del lessico con una particolare attenzione alle relazioni semantiche tra lessemi (ambiguità lessicale, relazioni paradigmatiche e sintagmatiche). Concludono questo capitolo una descrizione dei meccanismi di apprendimento del lessico in chiave psicolinguistica, nonché gli stili cognitivi dell'apprendente.

1.1. La competenza lessicale

Partendo dalla definizione, è opportuno evidenziare una distinzione tra i principali concetti: "lessico", "dizionario" e "vocabolario".

Nella letteratura linguistica e glottodidattica il lessico è inteso come "insieme delle parole e delle locuzioni che compongono una lingua", dove il termine "locuzione" indica unità linguistica formata da più di una parola grafica (Beccaria 2004: 445, 476). Il lessico è un insieme aperto, indefinito e in continua trasformazione. Nel corso del tempo alcune parole diventano obsolete e quindi non vengono più utilizzate. Contemporaneamente nuove parole (neologismi) entrano a fare parte del lessico; inoltre, alcune parole già esistenti assumono nuovi significati. Inoltre, il lessico è un oggetto astratto, costituito da parole (lessemi) e da informazioni associate a tali parole. Invece il dizionario che è una descrizione di questo lessico, è un oggetto concreto: ad esempio un libro cartaceo oppure uno strumento consultabile su formato elettronico o in rete (Ježek 2011: 13). Il vocabolario è un insieme di vocaboli, cioè di unità non astratte ma effettivamente usate nel discorso. Ogni parlante possiede e utilizza solo una parte del lessico della propria lingua, questa parte costituisce il suo vocabolario.

L'acquisizione del lessico in una lingua straniera è strettamente legata al concetto di competenza lessicale. Nel documento *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2020: 142, 144¹) per definire il concetto della competenza lessicale vengono riportati due criteri: 1) ampiezza del lessico, intesa come "l'ampiezza e la varietà delle parole e delle espressioni utilizzate" in vari contesti; 2) padronanza del lessico, intesa come "la capacità di chi usa/apprende la lingua di selezionare dal suo repertorio un'espressione appropriata".

A tal proposito riteniamo opportuno stabilire, cosa implica conoscere una parola in un'altra lingua.

Secondo Nation, la conoscenza lessicale include tre dimensioni: la conoscenza della forma di una parola, la conoscenza del suo significato e la conoscenza dell'uso (Nation, 2001: 49). La conoscenza della forma di una parola implica conoscere la sua forma orale e scritta e le parti (o morfemi) che compongono una parola (base e affissi di tipo piuttosto derivazionale e compositivo). La conoscenza della forma orale di una parola prevede l'abilità di associare a questa una sequenza di suoni e di pronunciarla. La conoscenza della forma scritta richiede la capacità di associare a questa una sequenza di lettere, quindi conoscere l'ortografia di una parola e saperla scrivere. La conoscenza morfologica di una parola implica la consapevolezza che consente di riconoscere le sue componenti morfematiche e capire quali significati esprimono; in più, prevede la possibilità di produrre nuove parole utilizzando gli affissi (Pedrazzini 2016: 50-51).

La conoscenza relativa al significato implica la capacità di collegare la parola nella forma orale o scritta al concetto corrispondente, di associare le unità lessicali ad un certo concetto o ad una certa definizione, di saper sostituire la parola con le altre unità lessicali sulla base delle relazioni di sinonimia o iperonimia – iponimia. Nel caso di una parola polisemica è richiesta l'abilità di saper scegliere a quale dei significati bisogna associare la parola.

La conoscenza relativa all'uso di una parola prevede la nozione delle strutture grammaticali in cui la parola va usata, la sua posizione e la conoscenza

¹ <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> (ultima consultazione 08/01/2023).

delle collocazioni (con quali parole appare più spesso e con quali può essere combinata). Inoltre, è prevista la conoscenza dei fattori che possano limitare l'uso di un certo lessema: la frequenza (quanto è comune la parola), il registro (informale o formale), l'accettabilità in un certo contesto ecc. (Nation, 2001: 49, Corda, Marelli 2004: 187).

La conoscenza lessicale è stata definita in maniera molto simile anche nell'ambito della glottodidattica russa. Infatti, secondo gli studiosi russi, padroneggiare una parola vuol dire padroneggiare il suo significato, la sua forma (l'immagine sonora e visiva), la sua capacità di connettersi con altre parole instaurando relazioni semantiche e grammaticali; significa anche conoscere la formazione della parola, la sua trasformazione morfologica e l'uso della parola nel discorso, cioè in diversi tipi di frasi (Moskovkin, Ščukin 2014: 240).

Come scrivono Krjučkova e N. Moščinskaja, ogni unità linguistica è composta da un piano di espressione e da un piano di contenuto (*план выражения и план содержания*). Il piano di contenuto riguarda il significato della parola, mentre il piano di espressione è la rappresentazione sonora e grafica della parola, il suo "involucro sonoro e grafico". Secondo le studiose, proprio per questo motivo, l'apprendente di una lingua straniera fin dalle prime lezioni deve avere l'idea che una parola ha una rappresentazione grafica e un'immagine sonora. Inoltre, possiede tratti semantici e può assumere diverse forme grammaticali e combinarsi con altre parole nelle frasi in modi diversi (Krjučkova, Moščinskaja 2017: 119-120).

Possiamo distinguere due piani all'interno della competenza lessicale: a) un piano *referenziale* che costituisce la competenza referenziale. Questo tipo di competenza permette di riconoscere esempi del significato delle parole nella realtà circostante e associare le stesse a corrispondenti referenti; b) un piano *inferenziale* o deduttivo che consente di instaurare una rete di connessione tra le parole. Questo tipo di competenza consiste nella capacità di vedere e porre relazioni tra i significati delle parole. Sulla base di tali relazioni è possibile compiere inferenze semantiche, cioè riconoscere parafrasi, sinonimie, rapporti fra le parole e le loro definizioni (Laudanna, Voghera 2006: 144, Adamo, Della Valle 2018: 97).

La competenza lessicale comprende una serie di sotto-competenze basate sulle dimensioni della conoscenza lessicale già sopradescritta.

Cardona così distingue queste cinque sotto-competenze:

- 1) competenza *linguistica*, che riguarda la conoscenza della forma e del significato delle parole nonché delle caratteristiche morfosintattiche;
- 2) competenza *discorsiva*, relativa alla conoscenza dei rapporti logico-semantiche tra le unità lessicali ma anche alla conoscenza delle regole di coesione e coerenza all'interno del testo;
- 3) competenza *referenziale*, che riguarda la conoscenza del mondo e l'enciclopedia e che consente di attivare il lessico corrispondente a determinati domini di esperienza;
- 4) competenza *socioculturale*, che riguarda la scelta del registro in base al contesto comunicativo, inoltre, riguarda il valore culturale, affettivo e connotativo delle parole;
- 5) competenza *strategica*, relativa alla capacità di utilizzare le strategie per risolvere i problemi di comunicazione. Ad esempio, saper utilizzare le informazioni contestuali per inferire parole sconosciute (Cardona 2009: 11, Cardona, De Iaco 2020: 40-41).

Per avere una visione completa della competenza lessicale, è necessario evidenziare alcuni punti critici che riguardano tale competenza. Come è già introdotto in precedenza, il lessico è un sistema aperto, in continua evoluzione, per tanto genera nuove unità e perde quelle antiche e obsolete. Non c'è dubbio che questa caratteristica del sistema abbia un impatto sulla nozione stessa di competenza lessicale.

Come scrivono Adamo e Della Valle, “la competenza lessicale è per sua natura un sistema aperto, al contrario di quanto accade per le competenze di natura morfologica e sintattica, che formano sistemi chiusi e vincolanti, necessariamente condivisi da tutti” (Adamo, Della Valle 2018: 97).

Conoscere il lessico significa anche “confrontarsi con l'indeterminatezza semantica” (Casadei, Basile 2019: 33). Una parola polisemica può assumere nuovi significati a seconda dei contesti in cui viene usata; il significato di una parola può essere cambiato durante il tempo oppure una parola può non essere traducibile in un'altra lingua e così via.

Oltre il carattere aperto del sistema lessicale (a differenza del sistema grammaticale), alcuni studiosi evidenziano la natura incrementale dell'acquisizione linguistica. In tale prospettiva queste caratteristiche sembrano difficilmente compatibili “con la nozione di competenza sotto il profilo dell'estensione del vocabolario nonché della profondità della conoscenza delle parole note” (Casadei, Basile 2019: 33).

L'ampliamento e l'arricchimento del vocabolario, così come la graduale dimenticanza di vocaboli noti ma non utilizzati per un periodo di tempo, sono due processi che accompagnano costantemente una persona che apprende una lingua straniera. Per questo le caratteristiche quantitative e qualitative del lessico conosciuto dall'apprendente sono in continuo cambiamento e quindi, influenzano il livello della competenza lessicale.

Oltre ciò, il processo dell'acquisizione del lessico è molto personale. La composizione del vocabolario dell'apprendente spesso è basata sulle scelte soggettive delle parole da imparare. Tali scelte sono legate agli interessi personali dello studente, ai suoi bisogni, alla sua sfera professionale, alla sua motivazione ecc. Questo fattore attribuisce alla competenza lessicale un elemento di soggettività.

Inoltre, il vocabolario dell'apprendente include sempre un certo numero di parole apprese in maniera spontanea. Questa modalità di apprendimento ha luogo quando una persona è esposta all'input linguistico, compiendo delle attività che non hanno come obiettivo principale la memorizzazione delle nuove unità lessicali (ad esempio leggendo oppure facendo scrolling delle pagine internet ecc.). Quindi è molto difficile determinare le caratteristiche quantitative e qualitative della parte del vocabolario appreso in modo spontaneo. Tuttavia, quanto acquisito in modalità incidentale ha un impatto sulla competenza lessicale dell'apprendente.

Un altro punto difficilmente conciliabile con la nozione di “competenza” riguarda la disparità tra vocabolario ricettivo e vocabolario produttivo. Il vocabolario *ricettivo* (di comprensione o passivo) comprende le unità lessicali che il parlante utilizza per capire l'input scritto e orale. Il vocabolario *produttivo* (attivo) costituisce una parte del vocabolario ricettivo e include le unità lessicali

che il parlante utilizza per produrre i testi scritti o per comunicare oralmente (Corda, Marellò 2004: 27).

Tra la conoscenza ricettiva e la conoscenza produttiva esistono rapporti di natura particolarmente complessa. Ad esempio, una nuova parola acquisita tramite lettura del testo, prima fa parte del vocabolario ricettivo dell'apprendente. Successivamente se questa nuova unità lessicale verrà usata spesso, ad esempio nella produzione orale, farà parte del vocabolario attivo. Se con il tempo la parola non verrà più usata in modo produttivo, tornerà a far parte della conoscenza ricettiva. In questo caso il parlante probabilmente avrà qualche difficoltà di evocare la parola nella memoria nel contesto di una situazione comunicativa, potrà, però, riconoscere immediatamente questa parola in un testo scritto o parlato. Questa natura fluida della composizione del vocabolario, la sua asimmetria e i confini sfocati tra la conoscenza ricettiva e produttiva, rendono complessa la valutazione della competenza lessicale degli apprendenti. Riteniamo che la differenza tra vocabolario ricettivo e produttivo vada presa in considerazione nel contesto del discorso sull'estensione del vocabolario, così come la natura incrementale dell'acquisizione lessicale di cui abbiamo parlato in precedenza.

1.2. Il lessico come sistema e le relazioni semantiche

In questa parte del capitolo ci concentriamo sulla struttura del sistema lessicale prendendo in esame le sue componenti (i lessemi) e le relazioni semantiche che loro instaurano. Come scrivono Adamo e Della Valle (2018: 54), “le parole del lessico di una lingua si possono immaginare come i nodi di una grande rete che si collegano tra di loro attraverso una serie di relazioni associative, risultando interdipendenti”

Parlando del lessico di una lingua come “un insieme organizzato di reti di parole”, Basile sottolinea l'importanza dei rapporti associativi all'interno del sistema:

Le associazioni creano nel lessico delle strutture, cioè degli insiemi organizzati di relazioni e connessioni che delimitano e strutturano

sottoinsiemi semantici creando “corsie preferenziali”, così che il significato dei singoli vocaboli non può essere definito atomisticamente ma solo sullo sfondo di ambiti esperienzialmente e linguisticamente costituiti (Casadei, Basile 2019: 44).

Per analizzare le relazioni semantiche di un sistema lessicale, in primo luogo verrà definita la distinzione tra tipi di parole (parole lessicali e parole grammaticali); in secondo luogo, il concetto del significato di una parola sarà messo in luce. Illustreremo poi le relazioni semantiche di omonimia e dei meccanismi di polisemia. Il paragrafo sarà concluso con l’esposizione delle nozioni di relazioni paradigmatiche (relazioni di equivalenza, di opposizione e relazioni gerarchiche di inclusione) e sintagmatiche (combinazioni liberi e ristretti, collocazioni, locuzioni).

1.2.1. Parole lessicali e parole grammaticali

Nel sistema lessicale è possibile distinguere due gruppi di parole: a) le parole che portano un certo carico semantico e quindi, possiedono un significato autonomo, dette *parole lessicali*; b) le parole che hanno una funzione grammaticale (*parole grammaticali*). Gli elementi grammaticali non sono in grado di veicolare autonomamente il significato semantico; di solito non compaiono da soli ma si trovano in relazione con le altre parole.

Questi due gruppi di parole sono anche chiamate rispettivamente *parole contenuto* e *parole funzione* (Ježek 2011: 26) oppure *parole (o forme) piene* e *parole vuote* (Beccaria 2004: 588, Casadei, 2017: 99). Alla classe di parole contenuto (parole lessicali) appartengono nomi, verbi, aggettivi e avverbi; la classe di parole funzione comprende articoli, pronomi, preposizioni, congiunzioni.²

Nella lingua russa si distinguono le seguenti classi, in cui le parole-componenti corrispondono alle parti del discorso:

a) *Самостоятельные части речи* (“parti del discorso autonome”): hanno un significato nominale e caratteristiche grammaticali; si riferiscono a oggetti,

² Per gli esempi in lingua italiana delle parole contenuto e parole funzione si veda Ježek (2011: 28), Tab. 1.1.

caratteristiche dell'oggetto, azioni e quantità. A questa classe appartengono: sostantivi, aggettivi, numerali, pronomi, verbi, participi, gerundi, avverbi;

b) *Служебные части речи / служебные слова* (“parti del discorso funzionali”, “parole funzione”): queste parole non hanno il significato nominale e servono per esprimere le relazioni tra i concetti; quindi, sono utilizzate solo in combinazione con le parole contenute. Le parole funzione in russo, come in italiano, sono immutabili e non divisibili in morfemi. Questa classe include: preposizioni, congiunzioni, particelle, interiezioni³.

Tab. 1.1. Parole contenute e parole funzione in russo (esempi)

Parole contenute	Parole funzione
Sostantivi: <i>город, река, солнце</i>	Preposizioni: <i>в, от, к, из-за, для</i>
Aggettivi: <i>новый, большой, синий</i>	Congiunzioni: <i>и, а, или, также, потому что</i>
Numerali: <i>десять, десятый</i>	Particelle: <i>же, ведь, -нибудь, бы, ну, ли</i>
Pronomi: <i>ты, наш, который, этот</i>	Interiezioni: <i>Ах! Ой! Ура! Ага!</i>
Verbi: <i>читать, говорить, ездить</i>	
Participi: <i>читающий, производимый</i>	
Gerundi: <i>думая, говоря</i>	
Avverbi: <i>холодно, громко, красиво, редко</i>	

Le parole lessicali di una lingua costituiscono una classe aperta, illimitata e indefinita, poiché un numero indefinito delle nuove parole può entrare e ampliare questa classe. D'altro canto, una certa quantità di parole lessicali può diventare obsoleta, cadere in disuso e quindi, smettere di far parte del lessico attivo dei parlanti della lingua. Mentre la classe delle parole grammaticali è piuttosto delimitata, predicibile e include le entità, “le quali possono variare solo nel caso in cui intervengono mutamenti linguistici radicali” (Cardona, De Iaco 2020: 23).

Facendo la distinzione tra le due classi, Ježek evidenzia che due tipi di parole contribuiscono al significato delle frasi in modo diverso: mentre le parole lessicali forniscono il contenuto, le parole grammaticali svolgono le funzioni, come ad esempio “la funzione di chiarire le relazioni esistenti tra le parole che introducono il contenuto” (Ježek 2011: 27).

³ Per approfondire l'argomento sulle parole funzione in russo si veda Rozental' D.E., Golub I.B., Telenkova M.A. (2014), *Sovremennyj russkij jazyk*, Moskva, Ajris press, pp. 269 - 282.

1.2.2. Il significato

Dopo aver presentato la divisione delle parole secondo presenza o mancanza del carico semantico (parole contenuto e parole funzione), prendiamo in esame il concetto di *significato* di una parola.

Il campo della linguistica, che si occupa in modo specifico del significato delle unità lessicali, si chiama semantica. La semantica linguistica studia l'analisi semantica del lessico, cioè la struttura dei singoli lessemi (in caso di polisemia) e le relazioni semantiche che esistono tra insiemi di lessemi: sinonimia, antonimia, iperonimia/iponimia, meronimia, omonimia ecc. (Casadei, 2017: 117).

Con il termine *significato* si intende “l'informazione veicolata da un segno o elemento linguistico”, mentre *il significante* è l'espressione formale, fonica e grafica dell'unità lessicale. Il segno linguistico (che comprende il significato e il significante) fa riferimento al *referente*, cioè un oggetto della realtà concreta o astratta (Berruto, Cerruti 2017: 196; Adamo, Della Valle 2018: 54, 55).

In tale contesto sarà opportuno fare una distinzione tra i gruppi delle parole appartenenti al *lessico concreto* e al *lessico astratto*. Il lessico concreto comprende le parole che si riferiscono agli oggetti del mondo materiale che vengono percepiti dai nostri sensi (*машина* “macchina”, *окно* “finestra”, *дождь* “pioggia”, *земля* “terra” ecc.), ossia indicano azioni e proprietà concrete (*бежать* “correre”, *резать* “tagliare”, *громкий* “rumoroso”, *сладкий* “dolce”). In altri casi le parole possono riferirsi a oggetti, azioni o proprietà di una realtà astratta (*мысль* “pensiero”, *одиночество* “solitudine”, *радость* “gioia”, *различать* “distinguere”, *уметь* “saper fare”, *требовательный* “esigente”); tali parole faranno parte del lessico astratto. In prospettiva didattica la distinzione tra le unità lessicali concrete e astratte diventa molto rilevante perché, come vedremo nei capitoli successivi, per acquisire in modo efficace questi due tipi di parole è necessario prevedere due modalità diverse dell'apprendimento.

All'interno del sistema lessicale le parole non sono isolate ma risultano interconnesse da relazioni associative. Prima di tutto è possibile definire due tipi di rapporti tra le unità lessicali sulla base dei concetti “significante” e “significato”: il primo concetto riguarda la relazione tra i significanti (cioè

l'espressione sonora e grafica della parola), il secondo concetto è costituito dalla relazione tra i significati delle parole.

1. Una *famiglia lessicale* (o '*semantica*') comprende parole derivate da una stessa radice lessicale (e quindi da una stessa base etimologica). Le parole-componenti di una famiglia lessicale si assomigliano dal punto di vista formale grazie alle loro proprietà morfologiche (la stessa base). Queste parole hanno i simili tratti semantici (Berruto, Cerruti 2017: 208; Adamo, Della Valle 2018: 58). Al centro di una famiglia lessicale si trova una *parola-pilota* (un capostipite) dalla quale derivano i "membri" della famiglia. Ad esempio: *canto* – *cantare* – *cantante*; *строй* – *стройка* – *строить* – *строитель*⁴.

2. Un *campo semantico* è l'insieme delle unità lessicali con significati affini che si trovano in relazione tra essi. Un campo semantico può essere definito come "l'insieme dei coiponimi diretti di uno stesso sovraordinato" (Berruto, Cerruti 2017: 207). Questo vuol dire che i lessemi hanno uno stesso iperonimo immediato, attorno al quale è strutturato il campo semantico. La struttura del campo semantico si trova in continuo cambiamento: le nuove parole appaiono; invece, le parole non più praticate cadono in disuso. Le parole possono assumere nuovi significati o connotazioni ecc., quindi un campo semantico può essere ampliato e modificato (Adamo, Della Valle 2018: 59).

Un campo semantico può essere costituito da termini di colore (*bianco, nero, rosso, giallo, verde, blu* ecc.), da aggettivi di età (*giovane, vecchio, anziano, nuovo, antico, recente*, ecc.), da verbi di moto (*идти, ехать, бежать, плыть, лететь* ecc.), da termini di parentela (*родственники: мама, папа, сын, дочь, бабушка, дедушка*) e così via (Berruto, Cerruti 2017: 207).

1.2.3. Significato denotativo e significato connotativo

Dopo aver esaminato i concetti del significante e del significato, vediamo in modo più dettagliato la nozione del significato, in particolare, come sono strutturati i suoi contenuti e organizzati i suoi livelli. Nell'ambito linguistico è possibile fare una distinzione tra due tipi (cioè due livelli) del significato: a)

⁴ "costruzione/sistema", "cantiere", "costruire", "costruttore"

significato *denotativo* (o descrittivo, referenziale), b) significato *connotativo* (evocativo, espressivo, affettivo). Per significato denotativo si intende ciò che il segno denota, vuol dire ciò che rappresenta in senso oggettivo. Mentre con l'espressione "significato connotativo" ci si riferisce al contenuto soggettivo che il segno può evocare o suscitare. Riassumendo, possiamo così definire queste due dimensioni: il significato denotativo rappresenta una relazione *oggettiva* tra il segno e il referente della realtà esterna; invece, il significato connotativo è una relazione semantica *soggettiva* tra il significante (il segno) e le associazioni generate da esso (Casadei, 2017:122; Cardona, De Iaco 2020: 33).

Ad esempio, la parola *gatto* ha come significato "felino domestico di piccole dimensioni ecc."; e come significati connotativi "animale grazioso, furbo, pigro, indipendente ecc.", cioè le eventuali sensazioni e valutazioni soggettive che associamo a un *gatto* (Berruto, Cerruti 2017:197).

In russo possiamo prendere come esempio la parola *белка* ("scoiattolo") che ha il seguente significato denotativo: "*маленький лесной зверёк-грызун с пушистым хвостом*" ("un piccolo roditore del bosco con una coda pelosa"). Invece, il significato connotativo del sostantivo *белка* viene espresso con gli aggettivi *ловкий* ("agile"), *проворный* ("svelto").

È opportuno notare che la connotazione esprime una sensazione collettiva e condivisa in una determinata comunità linguistica. Una parola può assumere un significato figurato sulla base delle connotazioni stabili. Ad esempio, *cieco come una talpa*, *saltare come un grillo* ecc.

In russo le parole *осёл* ("asino, somaro") e *ишак* ("asino, mulo") sono sinonimi; il loro significato denotativo indica un animale domestico. Invece, a livello connotativo, queste parole assumono due significati figurati diversi, condivisi dai parlanti di russo. Il significato figurato è così riportato nei dizionari: 1. Осёл... "О тупом упрянце, глупце"⁵; 2. Ишак ... "Человек, безропотно выполняющий самую тяжелую работу"⁶ (sugli esempi di connotazioni si veda Krysin 2007: 37-38).

Un'altra osservazione relativa al significato connotativo riguarda il fatto che nelle varie lingue le connotazioni hanno un diverso livello di corrispondenza. Di

⁵ "Una persona testarda e stupida" (traduzione dell'Autore)

⁶ "Una persona che fa un lavoro più duro senza lamentarsi" (traduzione dell'Autore)

seguito riportiamo alcuni esempi della corrispondenza delle espressioni in russo e in italiano. In particolare, i significati connotativi:

a) possono coincidere completamente, quando sono basate sulle stesse associazioni. Ad esempio “*как слон в посудной лавке*” – “muoversi come un elefante in una cristalleria”;

b) possono coincidere solo parzialmente: “*на блюдечке с голубой каёмочкой*”⁷ - "su un piatto **d'argento**";

c) possono non coincidere (anche se due espressioni straniere hanno lo stesso denotato): “*здоров как бык*”⁸ - "essere sano come **un pesce**", “*белая ворона*”⁹ - "la **mosca** bianca", “la **pecora nera**”.

Questa asimmetria tra significati connotativi in varie lingue suscita l’interesse per ulteriori studi e approfondimenti in chiave contrastiva. Nell’ambito glottodidattico lo studio delle connotazioni aiuta ad ampliare le proprie conoscenze linguistico-culturali, nonché a conoscere e a comprendere le specificità della mentalità dei parlanti di lingua straniera.

⁷ Testualmente: “su un piattino con il bordino azzurro”

⁸ Testualmente: “sano come un bue”

⁹ Testualmente: “cornacchia bianca”

1.2.4. Omonimia e polisemia

All'interno della rete delle parole ci sono relazioni semantiche basate sull'*ambiguità*, cioè “la proprietà di una forma lessicale di avere più di un significato” e quindi la possibilità di “avere più di un'interpretazione” (Ježek 2011: 65; Casadei, 2017:14).

Torniamo alla distinzione fatta in precedenza tra i concetti di significante (forma grafica e sonora di una parola) e significato (intesa come l'informazione trasmessa da un segno). Esistono lessemi che hanno “lo stesso significante ma a cui corrispondono significati diversi, non imparentati fra di loro e non derivabili l'uno dall'altro” (Berruto, Cerruti 2017: 203). Tali lessemi si chiamano *omonimi* e il tipo di relazioni semantiche tra loro si definisce *omonimia*. Gli esempi di parole-omonimi: a) *miglio* (unità di misura) e *miglio* (pianta); b) *riso* (l'atto di ridere) e *riso* (cereale) (Ježek 2011: 66; Berruto, Cerruti 2017: 203).

Nella lingua italiana gli omonimi si distinguono in omografi e omofoni:

a) gli omografi sono le parole che si scrivono allo stesso modo, ma si pronunciano diversamente, ad esempio: *vènti* (plurale di “vento”) e “*vénti*” (numero), *subìto* (participio passato del verbo “subire”) e *subito* (“immediatamente”), *pésca* (“l'atto di pescare”) e *pèsca* (“frutto”);

b) gli omofoni sono le parole che si pronunciano allo stesso modo, ma si scrivono diversamente, ad esempio: *danno* (terza persona plurale dell'indicativo presente del verbo “dare”) e *danno* (il sostantivo “perdita, disagio”), *pianta* (“albero”) e *pianta* (“mappa”) (Cardona, De Iaco 2020: 23; Berruto, Cerruti 2017: 203).

Inoltre, gli studiosi fanno la distinzione tra omonimia *assoluta* e *parziale*. Secondo le definizioni, “gli omofoni assoluti devono essere sia omografi che omofoni e devono appartenere alla stessa categoria lessicale, cioè alla stessa parte del discorso”. Ad esempio, sarebbero omonimi assoluti in italiano *canto* “canzone” e *canto* “angolo”, *trucco* “artificio, gioco di prestigio” e *trucco* “applicazione di cosmetici”. Sono invece “omonimi parziali quelli dovuti alla coincidenza tra forme di lessemi che appartengono a categorie lessicali differenti”, come in italiano *faccia* (sostantivo) e *faccia* (voce del verbo fare), *saliva* (sostantivo) e *saliva* (voce del verbo salire) ecc. (Casadei, Basile 2019: 79).

Parlando dell'omonimia in chiave contrastiva, F. Casadei sottolinea che “la quantità di omofoni e omografi in una lingua varia ... a seconda del sistema di scrittura e delle convenzioni ortografiche che essa adotta; così in italiano, dove l'ortografia è piuttosto trasparente, gli omofoni eterografi si contano sulle dita di una mano” (Casadei, Basile 2019:76-77).

La situazione è diversa nell'ambito della lingua russa dove per diversi motivi (sistema grammaticale molto sviluppato, regole di ortografia, prestiti ecc.) il fenomeno dell'omonimia è molto frequente. Vediamo più nel dettaglio la sua classificazione.

Nella lingua russa si distinguono i seguenti tipi di omonimia che si riferiscono a tre livelli linguistici:

a) omonimia *grafica* è presente quando le parole coincidono per la loro forma grafica ma si pronunciano diversamente. Come esempio riportiamo le parole in cui la pronuncia è diversa a causa dell'accento sulla prima o sulla seconda sillaba: *замок* (“castello”) – *замók* (“serratura, lucchetto”), *на́рпуть* (“cuocere a vapore”) – *наpúть* (“planare”), *а́тлас* (“atlante”) – *атлác* (“raso”). Queste parole sono *omografe*.

b) omonimia *fonetica* ha luogo quando le parole hanno la stessa forma sonora ma si scrivono diversamente: *пруд* – *прут*, *луг* – *лук*, *роз* – *рок*. In queste coppie di parole, la prima finisce con una consonante sonora che durante la pronuncia diventa sorda. Quindi, la forma sonora delle due parole coincide. Queste parole sono definite *omofone*.

c) omonimia *morfologica* ha luogo quando le parole appartenenti alle diverse parti del discorso coincidono in una o in più forme: *три* (numero “tre”) – *три* (imperativo del verbo *тереть* “strofinare, grattugiare”), *печь* (verbo “cuocere al forno”) – *печь* (sostantivo “stufa”), *мой* (pronome possessivo I persona singolare “mio”) – *мой* (imperativo del verbo *мыть* “lavare”). Queste parole si chiamano *omomorfi (omoformy)* (Krysin 2007: 70-71; Rozental', Golub, Telenkova, 2014: 30-31).

La distinzione in “omonimia assoluta” e “omonimia parziale” si realizza nella lingua russa nel seguente modo:

a) si ha l'omonimia assoluta (*полная омонимия*) quando i significanti (cioè l'espressione grafica e sonora) di due lessemi coincidono completamente in tutte

le sue forme (parte del discorso, numero, caso). Ad esempio, gli omonimi totali sono le parole *ключ₁* (“chiave”) e *ключ₂* (“sorgente, fonte”), *наряд₁* (“abito elegante”) e *наряд₂* (“fattura”);

b) ha luogo l’omonimia parziale (*неполная омонимия*) quando due lessemi-omonimi appartenenti alla stessa parte del discorso, non hanno la stessa espressione sonora e grafica in tutte le forme grammaticali ma solo in alcune. Ad esempio, il sostantivo *завод₁* (“fabbrica”) ha la forma plurale (*заводы*). Invece, il suo omonimo *завод₂* (“carica, caricamento”) esiste solo al singolare, quindi, queste due parole sono omonimi parziali (Rozental’, Golub, Telenkova, 2014: 30).

Di solito gli omonimi hanno una diversa origine etimologica. I nuovi omonimi appaiono nella lingua a causa di diversi motivi:

1) per coincidenza di forma della parola originale e della parola straniera presa in prestito: *брак₁* “matrimonio” (dal verbo russo *брать* – “prendere, prendere come una sposa”) e *брак₂* “difetto” (dal tedesco *Brack*), *клуб₁* “nuvola di fumo” (una parola russa, con la stessa base come le parole *клубиться*, *клубок*, *клубень*) e *клуб₂* “club, circolo” (prestito dall’inglese *club*);

2) per coincidenza della forma delle due parole con due significati diversi prese in prestito dalla stessa lingua: *нота₁* “nota musicale” e *нота₂* “nota diplomatica” (dal latino *nota*). Inoltre, per coincidenza della forma delle due parole prese in prestito da due lingue diverse: *кран₁* “rubinetto” (dall’olandese *Kraan*) e *кран₂* “gru” (dal tedesco *Kran*), *фокус₁* “fuoco, centro” (dal latino *focus*) e *фокус₂* “trucco, gioco di prestigio” (dal tedesco *Fokus*);

3) a causa della divergenza del significato di una parola polisemica durante il suo sviluppo nel tempo (sviluppo storico). In questo caso, i singoli significati diventano talmente divergenti che non sono più percepiti come appartenenti alla stessa parola: *свет₁* “lume, illuminazione” e *свет₂* “mondo, universo”; *слог₁* “sillaba” e *слог₂* “stile”;

4) a causa dei cambiamenti al livello fonetico, morfologico, ortografico che hanno luogo durante lo sviluppo della lingua. Ad esempio, in passato la forma antica della parola *лук₁* “arco” includeva una vocale nasale che con il tempo si è trasformata nella vocale [y], creando così la coincidenza della forma con un’altra parola *лук₂* “cipolla” (Rozental’, Golub, Telenkova, 2014: 33). Un caso di coincidenza a livello ortografico può essere rappresentato dalla coppia di parole

*мир*₁ (“mondo, universo”) e *мир*₂ (“accordo, pace”). In passato, prima della riforma dell’ortografia russa del 1918, la parola *мир*₁ veniva scritta con il grafema *-i-* (*Mip*) che successivamente è stato sostituito con *-u-*; questo cambiamento è stato il motivo per il quale le due parole sono diventate omonime.

5) in seguito ai cambiamenti legati alla formazione delle parole: a) quando alla stessa base si aggiungono gli affissi con significati diversi creando così due omonimi (*перекрывать*₁ “sbarrare la strada, chiudere” – *перекрывать*₂ “ricoprire”); b) nel caso in cui lo stesso affisso si aggiunge a due parole diverse creando la coincidenza della forma (*наночка*₁ forma connotativa di *nana* “papà” e *наночка*₂ diminutivo di *нанка* “cartellina”).¹⁰

Pertanto, possiamo affermare che nell’ambito del russo moderno esiste un numero significativo di omonimi e con lo sviluppo della lingua, questo numero diventa sempre più elevato (ad esempio come abbiamo visto, con le entrate dei prestiti ecc.)¹¹. Come nota Rozental’, per questa ragione l’uso delle parole omonime nel discorso parlato e scritto suscita una perplessità: l’omonimia potrebbe interferire sulla corretta comprensione del discorso? Bisogna considerare il fatto che l’omonimia riduce la funzione informativa di una parola quando a due significati diversi viene data la stessa forma espressiva. Sembrerebbe che in questo caso ci si possa confondere facilmente, interpretando il significato delle parole omonime in modo sbagliato. In realtà non succede così, perché raramente le parole sono utilizzate in modo isolato, di solito si combinano le une con le altre creando il contesto. Pertanto, il contesto in cui si trovano gli omonimi, aiuta a precisare la loro struttura semantica e quindi aiuta ad escludere l’interpretazione inappropriata (Rozental’, Golub, Telenkova, 2014:36).

I seguenti tre esempi mettono in evidenza come gli omonimi *лук*₁, *лук*₂ e *лук*₃ rivelano il proprio significato nel contesto:

1) *лук*₁ = “arco”:

Это легкий, быстрый и точный лук, предназначенный для охоты.

¹⁰ Per gli esempi riportati si veda Kasatkin, Klobukov, Lekant 2004: 25-27; Krysin 2007: 70-71; Rozental’, Golub, Telenkova, 2014: 31-33. Per la traduzione in italiano delle parole omonime è stato consultato il dizionario Dobrovolskaja Ju. (2011). *Grande dizionario Hoepli Russo*, Milano: Hoepli.

¹¹ A proposito di questo possiamo ricordare gli omonimi già riportati *лук*₁ (“arco”) e *лук*₂ (“cipolla”) ai quali si aggiunge una specifica parola moderna *лук*₃ (dall’inglese *look*) che in russo ha il significato di “immagine, modo di vestirsi”.

2) лук₂ = “cipolla”:

*Добавить лук и морковь, варить еще 5 минут*¹².

3) лук₃ = “immagine, modo di vestirsi”:

*Яркий лук – вот цель уличной моды*¹³.

Nel primo esempio gli aggettivi che esprimono le caratteristiche (*легкий, быстрый, точный*) ma soprattutto il sostantivo *охота* (“caccia”) aiutano a comprendere che si tratta dell’arma di origine antica. Nel secondo esempio incontriamo il verbo *варить* che ci fa capire dal contesto che si tratta di qualche cibo. Inoltre, abbiamo il sostantivo *морковь* (“carota”), cioè iponimo di “verdura”, così come la parola *лук* (“cipolla”). Nel terzo esempio soprattutto la locuzione *уличная мода* (“moda street style”), nonché l’aggettivo *яркий* (“vivace, color vivace”) ci suggeriscono che lo specifico prestito dall’inglese *лук* (*look*) è inteso come “modo di vestirsi”.

In ambito lessicale, oltre i rapporti di omonimia, esistono anche relazioni semantiche chiamate *polisemia*. Questo tipo di rapporti ha luogo quando “i diversi significati associati a uno stesso significante sono imparentati fra loro e derivati (o derivabili) l’uno dall’altro” (Berruto, Cerruti 2017: 203). Una parola *polisemica* ha lo stesso significante, cioè la stessa sequenza di caratteri alfabetici e quindi la stessa forma grafica e sonora per significati diversi. In ciascuna lingua le parole utilizzate con più frequenza sono anche più polisemiche a causa della legge del minimo sforzo, cioè per l’economia linguistica si riutilizzano parole già esistenti per definire nuovi significati. Molto spesso la polisemia “può avere origini anche dall’uso figurato o estensivo di una parola” (Beccaria 2004: 592; Adamo, Della Valle 2018: 63). Come fa notare F. Casadei, “tra i significati di una parola polisemica [...] vi sono spesso relazioni semantiche metaforiche; ad esempio, in *afferrare*¹⁴ l’accezione “capire” è un’estensione metaforica dell’accezione “prendere” (Casadei, 2017: 102).

¹² Il primo e il secondo esempio:

<https://skell.sketchengine.eu/#result?lang=ru&query=%D0%BB%D1%83%D0%BA&f=concordance> (ultima consultazione 04/07/2022)

¹³ Il terzo esempio: “Что такое луки в моде?” <https://womanadvice.ru/chto-takoe-luki-v-mode> (ultima consultazione 04/07/2022)

¹⁴ Tradotto in russo, il verbo *afferrare* include gli stessi significati: *ухватить, уловить смысл, понять*.

Come nota Rozental', la maggior parte delle parole russe hanno più di un significato. I significati diversi della stessa parola polisemica sono collegati tra loro e creano una struttura semantica. In questa struttura c'è un significato *fondamentale* (indicato nei dizionari per primo) e altri significati, chiamati *derivati*. La polisemia di una parola di solito si realizza all'interno di un discorso: il contesto chiarisce e precisa uno dei significati di una parola polisemica. Invece, i significati derivati si rivelano solo in combinazione con altre parole (Rozental', Golub, Telenkova, 2014: 24-25).

Parlando della struttura semantica di una parola polisemica, Adamo e Della Valle fanno notare che (2008: 63): "c'è sempre qualche elemento che accomuna tutti i significati di una parola polisemica, come se ne costituisse il nucleo centrale".

Per illustrare le affermazioni sopracitate, possiamo prendere come esempio alcune parole polisemiche in russo:

1) *голова* ("testa")

a) significato di base: Верхняя часть тела человека, верхняя или передняя часть тела животного. *Голова ребенка. Голова лошади.*

b) significati derivati: 1. Единица счёта животных *Стадо в двести голов;* 2. Ум, рассудок; сознание. *Голова математика, ученого. В голову ничего не идет;* 3. О человеке как носителе каких-л. свойств, качеств, идей и т.п. *Горячая голова. Отчаянная, непутевая голова.* 4. Передняя часть чего-л. движущегося и вытянутого (группы людей, предмета и т.п.). *Голова демонстрации, колонны, отряда. Голова поезда.* 5. Пищевой продукт в виде шара, конуса. *Голова сыру. Сахарная голова*¹⁵.

Come possiamo vedere, il lessema *голова* ("testa") oltre al significato fondamentale ("la parte superiore di un uomo, di un animale ecc.), possiede anche diversi significati derivati. I nuovi significati sono una conseguenza dell'estensione metaforica: a) metafora sulla base della forma (*Голова сыру. Сахарная голова*), b) metafora sulla base della posizione simile (*Голова поезда*), c) sineddoche "una parte per indicare il tutto" (*Стадо в двести голов, Горячая голова*).

2) *ядро* ("nocciolo, nucleo, palla, peso")

¹⁵ <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/16191/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0>

a) significato di base: Внутренняя часть плода, семя, заключённое в твёрдую оболочку. *Ядро ореха*.

b) significati derivati: 1. Внутренняя, центральная часть чего-нибудь. *Ядро Земли. Ядро атома*. 2. Основная часть какого-нибудь коллектива, группы. *Ядро класса, группы*. 3. Старинный орудийный снаряд в виде шара. *Каменное ядро. Пушечное чугунное ядро*. 4. Спортивный снаряд, металлический шар для толкания. *Толкнуть ядро на 20 метров*¹⁶.

Anche il lessema *ядро* possiede parecchi significati. In questo caso sarebbe interessante osservare la corrispondenza di questi significati del lessema russo con i suoi corrispettivi in italiano.

Ядро

Al significato di base *ядро* “la parte interna di un frutto” in italiano corrisponde il significato “nocciolo”;

1. Al primo significato di *ядро* “la parte interna e centrale di qualcosa” in italiano corrisponde il significato “nucleo”;

2. Anche al secondo significato derivato di *ядро* “la parte fondamentale di un gruppo” corrisponde la traduzione “nucleo”;

3. Il terzo significato derivato (“un antico proiettile di cannone a forma di palla”) in italiano si traduce come “palla”;

4. Il quarto significato derivato (“attrezzatura sportiva di metallo a forma di palla”) viene tradotta come “peso”.

Come possiamo notare, esiste una certa asimmetria tra i significati del lessema russo *ядро* e il suo analogo in italiano. Il tentativo di tradurre in italiano il lessema *ядро* ci porta alla conclusione che sono necessari ben quattro diversi lessemi per trasmettere i significati di questa parola. Questo esempio mette in luce la necessità di interpretare le unità lessicali polisemiche in un contesto, perché, come abbiamo già notato, proprio il contesto aiuta a capire e chiarire i significati delle parole polisemiche, ad esempio: *пушечное ядро* (“palla di cannone”), *спортивное ядро* (*sport.* “peso”), *ядро атома* (“nucleo di un atomo”), *ядро ореха* (“gheriglio”) ecc.

Tutti i due tipi di relazioni semantiche, omonimia e polisemia, sono mezzi d’espressione di un’ambiguità lessicale. A questo punto sorge una domanda: come

¹⁶ <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/276210>

è possibile determinare l'una o l'altra relazione visto che "la distinzione tra omonimia e polisemia non è ovvia come può sembrare" (Casadei, Basile 2019: 81)? Tradizionalmente la polisemia si distingue dall'omonimia sulla base dell'etimologia, ovvero della provenienza dell'unità lessicale. Come scrive Casadei, riportando la visione tradizionale, "le accezioni di un lessema polisemico sono sviluppi semantici (per metafora, metonimia ecc.) di uno stesso etimo, mentre gli omonimi sono lessemi di etimologia diversa che si trovano ad avere la stessa forma a causa di fenomeni accidentali che si verificano nelle lingue" (Casadei, Basile 2019: 81)¹⁷.

D'altro canto, la stessa studiosa afferma, che la differenza tra polisemia e omonimia andrebbe fatta non solo a livello etimologico ma anche a livello semantico, osservando se "vi sia o meno un legame tra i significati coinvolti". A questo proposito sono riportati due esempi: a) un esempio di polisemia dove è percepito un nesso tra i significati di una forma (*bocca* "cavità sul viso" e *bocca* "cratere di un vulcano"); b) un esempio di omonimia laddove i significati non sono collegati (*eroina* "donna eroica" ed *eroina* "droga") (Casadei, Basile 2019: 82).

Una visione molto simile si trova nei lavori degli studiosi russi. Secondo L. Krysin, la differenza tra omonimia e polisemia si realizza in questo modo. Nel caso di polisemia i diversi significati della stessa parola mantengono tra loro una certa correlazione; nel caso di omonimia, i significati non hanno nulla in comune (Krysin 2007: 71). Come scrivono Kasatkin e altri (2004: 23), la polisemia differisce dall'omonimia in quanto non è possibile stabilire una relazione tra i significati degli omonimi. Per dimostrarlo riportiamo il seguente esempio. La parola polisemica *ключ₁* ha due significati: 1) "un dispositivo metallico per bloccare e sbloccare una serratura" (*дверной ключ* "chiave della porta"); 2) "un codice di sblocco" (*шифровальный ключ* "chiave di codifica"). Sono due significati della stessa parola che condividono la parte semantica "un dispositivo che rende qualcosa accessibile o inaccessibile". Invece, la parola *ключ₂* ha il

¹⁷ Come abbiamo già accennato prima, l'omonimia può essere causata dalla convergenza fonetica di lessemi originariamente diversi, dai prestiti, dai processi della formazione delle parole ecc. A tale proposito si vedano gli esempi in russo riportati sopra.

significato "sorgente che esce dal terreno". Quindi le parole *ключ1* e *ключ2* sono omonimi e tra i loro significati non c'è legame.

Bisogna ricordare che a volte diventa difficile distinguere in modo preciso i casi di polisemia da quelli di omonimia. Questa difficoltà può avere luogo quando gli omonimi appaiono in seguito alla divisione di una parola polisemica. In questo caso, sulla base di significati diversi di una parola polisemica si formano lessemi completamente diversi, e le loro precedenti relazioni semantiche spariscono. Ad esempio, la progressiva disintegrazione dei significati di una parola polisemica ha provocato la comparsa di coppie di omonimi *брань1* "ingiurie, bestemmie" e *брань2* "battaglia"; *среда1* "ambiente" e *среда2* "mercoledì" (Rozenal', Golub, Telenkova, 2014: 33).

1.2.5. Relazioni paradigmatiche e sintagmatiche nel lessico

All'interno delle reti lessicali si distinguono due tipi di rapporti semantici: relazioni sintagmatiche e relazioni paradigmatiche. Come scrive Ježek (2011: 162), "la dimensione paradigmatica, assieme a quella sintagmatica, sono importanti da più punti di vista. [...] Il parlante, quando compie un atto linguistico, seleziona elementi dal piano paradigmatico per combinarli sul piano sintagmatico".

I rapporti *sintagmatici* riguardano la successione lineare degli elementi linguistici: "ogni unità ha un rapporto sintagmatico con quelle che la precedono e la seguono in un messaggio, necessariamente lineare" (Casadei, 2017: 126). I rapporti *paradigmatici* sono quelli che esistono tra parole che possono essere sostituite una all'altra in una stessa posizione sintagmatica. Ad es. nella frase "*ho letto il ... di cui mi hai parlato*" è possibile inserire nello spazio vuoto la parola *libro*, oppure altre parole come *romanzo*, *volume*, ma non parole come *tavolo* o *pensiero* ecc. Questo esempio mette in evidenza il concetto di un *paradigma lessicale* che può essere definito come l'insieme delle parole che possono stare in uno stesso contesto sintagmatico (nel nostro esempio sono le parole *libro*, *romanzo*, *volume* ecc.) (Ježek 2011: 162).

1.2.5.1 Relazioni paradigmatiche nel lessico: sinonimia, antonimia, iperonimia-iponimia, meronimia

Come scrive Basile, le relazioni paradigmatiche sono “quei rapporti virtuali di intersostituibilità che non hanno luogo nella realizzazione linguistica ma nella memoria dei parlanti” (Casadei, Basile 2019: 42).

I rapporti paradigmatici includono relazioni di due diversi tipi: a) relazioni di equivalenza (o sinonimia) e di opposizione; b) relazioni gerarchiche (o di inclusione) come quelle di iperonimia/iponimia e meronimia/olonimia (Ježek 2011: 163; Casadei, Basile 2019: 46, 51, 53). Vediamo più nel dettaglio ogni tipo di relazioni paradigmatiche.

1. Le relazioni di sinonimia

Le relazioni di equivalenza sono molto importanti perché strutturano il lessico di una lingua in insiemi di parole che condividono lo stesso significato. I sinonimi sono lessemi diversi che hanno il medesimo significato oppure un significato molto simile: es., *pietra/sasso*, *iniziare/cominciare*, *testa/capo*, *cortese/gentile*, *veloce/rapido*, ecc. (Berruto, Cerruti 2017: 203). Basandosi sulla coincidenza dei significati dei sinonimi, i linguisti distinguono due tipi di sinonimia:

a) *sinonimia assoluta* ha luogo quando due o più parole sono intercambiabili in tutti i contesti, ciò accade in casi piuttosto rari: le preposizioni *tra* e *fra*; gli avverbi *qui* e *qua*, le forme verbali *devo* e *debbo* (Adamo, Della Valle 2018: 60; Casadei, Basile 2019: 46). Nella lingua russa i sinonimi assoluti (*polnye sinonimy*) sono, ad esempio *бросать – кидать* ("gettare, lanciare"), *глядеть – смотреть* ("guardare"), *осьминог – спрут* ("polpo"), *громадный – огромный* ("enorme"), *везде – всюду* ("dappertutto") (Krysin 2007: 76; Kasatkin, Klobukov, Lekant 2004: 34);

b) *sinonimia approssimativa* è presente in tutti quei numerosi casi nei quali i significati di due unità lessicali non coincidono perfettamente perché alcune caratteristiche - o *tratti semantici* - divergono. Riportiamo come esempio le seguenti unità lessicali: *paura – fifa*, *strizza*; le ultime due parole, usate nel registro scherzoso e familiare (cioè nel registro espressivo), non possono sostituire *paura* in qualunque contesto (Adamo, Della Valle 2018: 60). Come affermano gli

studiosi, “spesso la sostituzione di un termine con un suo sinonimo crea delle sfumature diverse di significato, aggiungendo valori connotativi”: *gatto/micio* e *padre/papà* (Berruto, Cerruti 2017: 204). In russo i sinonimi approssimativi (*nepolnye sinonimy* o *quasi sinonimy*¹⁸) con valori connotativi sono ad esempio *лошадь* (“cavallo”) – *кляча* (“ronzino”), *свинья* (“maiale”) – *хрюшка* (“maialino”), ecc.

Parlando della sinonimia approssimativa, Ježek (2011: 172) mette in luce alcune dimensioni semantiche che consentono di chiarire in che modo divergono due unità lessicali in relazione di sinonimia approssimativa¹⁹ : a) grado “uno dei due termini esprime lo stesso concetto dell’altro, ma in modo più forte” (*pieno – colmo*); b) modo: “due verbi denotano lo stesso tipo di evento, svolto però secondo modalità diverse” (*sorridere – ridacchiare*); c) connotazione (*gatto – miccio, fare – commettere*); d) registro d’uso (*confusione – (fig., pop.) casino*), e) campo d’uso (*ricetta – med. prescrizione*)²⁰.

Seguendo la classificazione basata sulle dimensioni semantiche proposte da Ježek, riportiamo come esempi le seguenti coppie di sinonimi approssimativi in russo²¹:

a) grado: *мокрый* "bagnato" – *влажный* "umido". Il primo termine esprime il concetto "essere bagnato" in modo più forte rispetto il secondo;

b) modo: *упасть* "cadere" – *шлепнуться* "stramazzone" – *свалиться* "cascare, crollare". I sinonimi denotano la stessa azione ("cadere") svolta però in modalità diversa;

c) connotazione: *девочка* "bambina, ragazzina" – *девчушка* "una cara ragazzina". I due termini hanno la stessa denotazione "una femmina nell’età compresa tra la nascita e l’inizio della fanciullezza", ma il secondo termine possiede anche un valore connotativo (“cara”);

¹⁸ Per la classificazione dei sinonimi in russo si veda Krysin 2007: 76-77; Klobukov, Lekant 2004: 34-35

¹⁹ Il caso della divergenza più evidente si definisce come quasi sinonimia.

²⁰ Come nota Ježek (2011: 172), le dimensioni semantiche elencate non si escludano a vicenda ma possono sommarsi.

²¹ Per la traduzione degli esempi da russo in italiano è stato consultato il dizionario Dobrovolskaja Ju. (2011). *Grande dizionario Hoepli Russo*, Milano: Hoepli.

d) registro d'uso: *глаза* "occhi" – *очи* (poet.) "occhi"; *голова* "testa" – *башка* (colloq.) "testa, zucca";

e) campo d'uso: *повар* "cuoco" – *кок* "cuoco di bordo"; *лётчик* "pilota" – *пилот* "pilota". I primi termini di queste coppie sono parole neutre, mentre i secondi termini (*кок, пилот*) si utilizzano nell'ambito professionale.

2. Le relazioni di opposizione

Le relazioni semantiche basate sull'opposizione sono molto diffuse nel lessico di una lingua: come nota Basile, "... l'associazione di concetti (e di conseguenza di vocaboli) opposti è uno dei principali meccanismi con cui opera la mente umana" (Casadei, Basile 2019: 47).

L'*antonimia* è una relazione semantica tra due parole appartenenti alla stessa parte del discorso che hanno significato opposto perché indicano due estremi di una scala: es. *caldo/freddo, bello/brutto*, ecc. (Casadei 2017: 18). La contrapposizione tra parole antonime è basata sulle componenti semantiche comuni nei loro significati. In altre parole, le relazioni di antonimia possono instaurarsi solo tra due significati opposti e nel frattempo paragonabili. Ad esempio, gli aggettivi *тяжёлый* ("pesante") e *лёгкий* ("leggero") caratterizzano gli oggetti per il loro peso. La componente semantica 'peso' è comune per i significati di entrambi gli aggettivi: *тяжёлый* può essere interpretato come "di peso grande" e *лёгкий* come "di peso piccolo". Invece, le coppie di aggettivi come *тяжёлый – зелёный* ("pesante" e "verde") e *лёгкий – сухой* ("leggero" e "secco") non contengono la componente semantica in comune e quindi non sono antonimi. In maniera simile, gli aggettivi antonimi *горячий* "caldo" e *холодный* "freddo" caratterizzano gli oggetti secondo la loro temperatura: la componente semantica 'temperatura' è comune per i loro significati (Krysin 2007: 90).

All'interno della rete lessicale si distinguono tre tipi di relazioni di opposizione:

a) opposizione o antonimia *graduabile* che ha luogo quando tra due o più unità lessicali opposte è possibile compiere una comparazione e individuare una graduabilità. In questi casi esiste una possibilità lessicale di definire qualcosa come "più di" o "meno di" rispetto a una norma implicita: es. in italiano *grande/piccolo, veloce/lento, forte/piano, buono/cattivo*; in russo *большой* –

маленький, длинный – короткий, толстый – тонкий, тяжёлый – лёгкий, высокий – низкий ecc. Ad esempio, quando descriviamo un oggetto come alto (*высокий*) o al contrario, come basso (*низкий*), lo confrontiamo mentalmente con un nostro punto di riferimento ritenuto "normale". L'espressione *высокое дерево* è intesa come "un albero, la cui altezza supera un'altezza considerata da noi normale". Inoltre, tra due antonimi graduabili esiste una zona "di mezzo" in cui si collocano varietà intermedie. Ad es. in italiano: *caldo, tiepido, fresco, freddo*; in russo: *горячий, тёплый, прохладный, холодный* (Krysin 2007: 91; Casadei, Basile 2019: 47).

b) le relazioni di opposizione non graduabile o di *complementarità* sono presenti quando due lessemi si oppongono senza terze possibilità e senza gradazione. I due termini complementari "tagliano in due sezioni mutualmente esclusive il dominio concettuale che descrivono" e quindi si escludono a vicenda: ad esempio, in italiano: *aperto/chiuso, vivo/morto, vero/falso*, (Ježek 2011: 175); in russo: *здоровый "sano" – больной "malato", наличие "presenza" – отсутствие "assenza", холостой "celibe" – женатый "sposato"*. In tali coppie di lessemi la negazione di una caratteristica implica l'affermazione dell'altra e viceversa: *Mario non è sposato* implica *Mario è celibe* e *Mario è sposato* implica *Mario non è celibe* (Casadei, Basile 2019: 47).

c) l'*inversione* è un tipo di relazioni semantiche che ha luogo quando due lessemi esprimono la stessa nozione da prospettive opposte: ad esempio sono inversi (o *conversi*) *marito/moglie, comprare/vendere, padre/figlio, suocera/nuora*, ecc. (Casadei 2017: 18). Come nota Ježek (2011: 175), "i conversi [...] sono termini il cui significato esprime una relazione necessaria tra almeno due elementi (il padre è tale solo in relazione a qualcuno: se non vi sono figli non esiste il padre...). I conversi sono quindi termini intrinsecamente relazionali".

Possiamo riportare come esempio in russo una coppia di verbi conversi: *сдавать (экзамен) "sostenere un esame" – принимать (экзамен) "fare un esame a qd."*: *Студент сдаёт экзамен профессору. – Профессор принимает экзамен у студента.*

Oltre ai tre tipi di relazioni semantiche di opposizione riportate, esiste anche l'*enantiosemia*, cioè la compresenza in un lessema di due o più significati logicamente contrari, come nel caso di *affittare* "dare in affitto" / "prendere in

affitto” oppure *tirare* “lanciare”/ “trarre, attrarre verso di sé”: tirare la palla, tirare la barca a riva (Berruto, Cerruti 2017: 203; Casadei, Basile 2019: 48).

Il fenomeno di enantiosemia, cioè “antonimia dei significati delle parole polisemiche” (Rozental’, Golub, Telenkova, 2014: 49) nell’ambito del lessico russo richiede una particolare attenzione poiché potrebbe causare incomprensione a livello comunicativo. Vediamo un esempio di enantiosemia nel discorso. Il verbo *просмотреть* ha i seguenti significati: 1. sfogliare, visionare 2. controllare 3. lasciarsi sfuggire. *Я внимательно просмотрел весь текст.* "Ho esaminato attentamente tutto il testo."– *Он просмотрел две ошибки в своём диктанте.* "Non si accorse di aver fatto due errori nel dettato"²². Come possiamo vedere dal contesto, il significato del verbo nel secondo esempio (“lasciarsi sfuggire due errori”) è opposto a quello nel primo (“esaminare, controllare con attenzione”). Altri esempi simili di enantiosemia sono:

- a) *прослушать* – 1) ascoltare, 2) seguire, 3) (*colloq.*) non sentire;
- b) *одолжить* – 1) prendere in prestito, 2) prestare, dare in prestito;
- c) *завязать* 1) cominciare (*завязать отношения*²³), 2) (*colloq.*) farla finita con (*завязать с курением*²⁴) e molti altri.

Parlando delle fonti e delle cause dell’apparizione dell’enantiosemia nella lingua russa, Krysin (2007: 92) nota che i significati controversi all'interno di una parola sorgono quando questa parola è utilizzata per lungo tempo in ambiti diversi della lingua²⁵. Un'altra fonte della enantiosemia è l’uso ironico delle parole, come ad esempio il verbo *прославляться/прославиться* in italiano: 1) diventare famoso; 2) (*colloq.*) guadagnarsi una cattiva fama²⁶. Spesso l’intonazione con cui è pronunciata una parola, nonché il suo contesto, ci aiuta a capire con quale significato è usata questa parola polisemica (se in senso positivo o negativo). Ad

²² L’esempio è riportato nel dizionario Dobrovolskaja Ju. (2011). *Grande dizionario Hoepli Russo*, Milano: Hoepli.

²³ “costruire una relazione”

²⁴ “smettere di fumare”

²⁵ Si veda l’esempio di Krysin (2007: 97) della parola polisemica *лихой* con due significati diversi: 1. temerario; 2. cattivo, malvagio.

²⁶ Nel contesto ironico questo verbo è utilizzato con il secondo significato, cioè in senso negativo.

esempio, la parola polisemica *конечно*²⁷ esprime in due situazioni comunicative due diverse reazioni del parlante:

a) – Тебе нравится эта музыка? – Да, *конечно*²⁸! (= approvazione, conferma)

b) Всѐ, с понедельника бросаю курить. – Да, *конечно*²⁹... (= dubbio, diffidenza).

3. Le relazioni di iperonimia/iponimia

L'*iperonimia/iponimia* è una relazione semantica gerarchica (chiamata anche relazione di inclusione). La suddetta ha luogo quando “il significato di una parola, detta iponimo, è incluso o fa parte del significato, più ampio e generico, di un'altra, detta iperonimo” (Casadei 2017: 72). Ad esempio, *rosa, giglio, margherita* sono iponimi di *fiore* (che è il loro iperonimo); *стол, стул, шкаф, диван*³⁰ sono iponimi di *мебель* (“mobili”). Gli iponimi dello stesso iperonimo sono chiamati co-iperonimi, ad esempio sono co-iperonimi *mela, pera, banana* che hanno lo stesso iperonimo *frutto*.

Il rapporto “iperonimia/iponimia” è una relazione di tipo verticale poiché l'iperonimo esprime un concetto sovraordinato o più generico rispetto a uno più stretto e più specifico, cioè iponimo. Il significato dell'iperonimo è costituito dal significato dell'iperonimo con qualche tratto aggiuntivo. Invece, la relazione semantica tra co-iperonimi è orizzontale poiché i co-omonimi sono tutti allo stesso livello di specificità del significato. Inoltre, tra iperonimi e iponimi esiste una relazione asimmetrica (chiamata anche ‘implicazione unilaterale’), che è possibile esprimere con una formula: “tutti gli *x* sono *y* ma non tutti gli *y* sono *x*”, dove *x* è l'iperonimo e *y* è l'iperonimo. Ad esempio, se è vero che una *macchina* è un *veicolo*, non è vero che un *veicolo* è necessariamente una *macchina*, ecc. (Ježek 2011: 165, 166; Berruto, Cerruti 2017: 204).

Parlando della relazione gerarchica iperonimia/iponimia, Basile sottolinea che questo fenomeno può essere considerato “un universale linguistico”,

²⁷ *конечно* – “sicuramente, certamente”

²⁸ “Ti piace questa musica? Sì, certo!”

²⁹ “Basta, da lunedì smetto di fumare. Sì, certo...”

³⁰ “tavolo”, “sedia”, “armadio”, “divano”

ricorrente in tutte le lingue: “il lessico sarebbe organizzato iponimicamente per favorire una risorsa enunciativa essenziale per i parlanti, cioè la mobilità semantica”. La stessa studiosa così afferma:

il parlante può produrre enunciati con diverso grado di ricchezza intensionale, spostandosi con una sorta di “effetto zoom” lungo un continuum ai cui estremi stanno la massima generalità (= massima povertà intensionale) tipica degli iperonimi e la massima specificità (= massima ricchezza intensionale) tipica degli iponimi (Casadei, Basile 2019: 52).

4. Le relazioni di meronimia/olonimia

Meronomia/olonimia è una relazione semantica basata sul rapporto tra la parte e il tutto: *manica/camicia*, *pedale/bicicletta*; *крыша/дом*, *колесо/машина*, *экран/телевизор*³¹, ecc. Questo rapporto lega due termini dei quali uno (il *meronimo*) indica una parte specifica e l'altro (l'*olonimo*) indica un tutto unico (Ježek 2011: 167; Berruto, Cerruti 2017: 205).

La relazione di meronomia non va confusa con l'iponomia: mentre un iponimo denota una sorta o un tipo di qualcosa, un meronimo indica solo una parte di qualcosa. Ad esempio, *macchina*, *motocicletta*, *fuoristrada*, *camion* sono tipi di *veicolo*, mentre *ruota* non è un tipo di *macchina* ma una sua parte. Inoltre, un iponimo in genere eredita dall'iperonimo le sue proprietà: es. *rosa* (= iponimo) è un *fiore* (iperonimo) con petali, profumo e altre proprietà del fiore. Invece, un meronimo non eredita tali proprietà: una *ruota* (=meronimo) non ha le proprietà di una *macchina* (=olonimo), è solo una sua parte (Ježek 2011: 169).

Come sottolinea Ježek, “la relazione di meronomia è rilevante dal punto di vista linguistico perché la parola che denota la parte, è usata spesso nelle lingue per esprimere il tutto” (questa figura retorica si chiama *sineddoche*). Ad esempio, *sono al volante* (= sto guidando la macchina), *non ha più un tetto* (= non ha più una casa) e così via (Ježek 2011: 170).

1.2.5.2 Relazioni sintagmatiche nel lessico

Come abbiamo già accennato, la dimensione sintagmatica riguarda la linearità inerente al linguaggio. Le relazioni sintagmatiche tra unità lessicali

³¹ “tetto/casa”, “ruota/macchina”, “schermo/televisore”

rappresentano i modelli di connessione e di combinazione delle parole all'interno di un testo.

Come scrive Ježek (2011: 182),

la combinazione di parole può essere vista come necessaria conseguenza del carattere lineare del linguaggio, che, come notava Saussure, esclude la possibilità di pronunciare due elementi alla volta e richiede che gli elementi si presentino concatenandosi in successione temporale, cioè l'uno dopo l'altro.

Il termine *sintagma* è inteso come un elemento linguistico complesso formato dall'unione di elementi linguistici più semplici. Più specificamente, in linguistica moderna si parla di sintagma definendola come l'unione strutturata di più parole. In particolare, il sintagma è individuato come costituente intermedio tra la parola e la frase. La dimensione sintagmatica della lingua (o dimensione orizzontale) riguarda il fenomeno della *combinazione delle parole*, il cui risultato sono i sintagmi ma anche unità superiori, come le frasi e i testi (Ježek 2011: 181-182, Casadei 2017: 126).

Prendendo in esame il concetto della combinazione delle parole, Ježek (2011: 182 -183) mette in luce alcune condizioni che vanno rispettate per ottenere espressioni accettabili a livello sintattico e semantico:

a) l'ordine preciso all'interno di un sintagma e la sequenza dei sintagmi nelle frasi. Ad esempio, la sequenza *il maglione a righe che indossi* è corretta, mentre **il maglione che indossi a righe* non lo è;

b) le regole sintattiche previste dalla lingua, ad es. il modo in cui gli elementi linguistici che costituiscono l'argomento di un verbo devono essere espressi. Pertanto, la sequenza *ho telefonato a Marco* è corretta, mentre **ho telefonato Marco* non lo è;

c) la compatibilità dei significati delle parole. Ad esempio, la frase *la ragazza con cui ho parlato ieri* è accettabile, mentre la frase **la sedia con cui ho parlato ieri* non lo è (visto che la sedia è un oggetto inanimato). Come possiamo vedere, le parole della seconda frase sono incompatibili a causa dei loro significati.

Altri due concetti che riguardano le relazioni sintagmatiche sono la solidarietà lessicale e le restrizioni sulla selezione. La solidarietà lessicale è un

tipo di relazione che intercorre tra i significati di due termini, inteso come un'implicazione sintagmatica di un contenuto linguisticamente codificato. Pertanto, uno dei due termini (ad esempio *gatto*) funziona da tratto distintivo del secondo (*miagolare*). Le altre coppie di parole che rappresentano implicazioni sintagmatiche sono: *naso/aquilino*, *cane/abbaiare*, *fiorire/pianta*, *abbattere/albero*. In altre parole, la solidarietà lessicale è una sorta di co-occorrenza obbligata tra i due lessemi.

La questione delle implicazioni sintagmatiche di contenuto è stata affrontata da N. Chomsky nel 1965, il quale ha utilizzato il termine di *selezione*. Secondo Chomsky, il predicato sceglie i propri argomenti in base al principio di selezione. In particolare, a livello semantico un predicato in virtù del suo significato seleziona una gamma di argomenti possibili e ne esclude altri. Ad esempio, il verbo *mangiare* seleziona come soggetto un essere animato, ed esclude gli esseri inanimati come incapaci di effettuare questa azione. Per questo motivo Chomsky definisce tale tipo di restrizioni *selectional restrictions* o *restrizioni sulla selezione* (Ježek 2011: 184, Casadei, Basile 2019: 50-51).

Ježek (2011: 184-187) distingue tre tipi diversi di restrizioni sulla combinazione delle parole. La studiosa sottolinea che nonostante la diversità della loro natura, tutti i tre tipi di restrizioni portano allo stesso risultato, cioè a combinazioni di parole non accettabili: a) restrizioni concettuali o ontologiche basate sulla nostra conoscenza di come è fatto il mondo; b) restrizioni lessicali basate su una solidarietà semantica (il modo in cui una lingua lessicalizza un concetto); c) restrizioni lessicali consolidate dall'uso (un modo tipico di dire una certa cosa, nonostante siano possibili le altre combinazioni).

Proseguendo il discorso sul fenomeno della combinazione tra parole, vediamo la classificazione proposta da Ježek (2011: 187). Prima di tutto la studiosa riporta tre criteri principali per effettuare questa distinzione:

a) la presenza di una restrizione semantica sulla combinazione (significa avere le restrizioni concettuali, lessicali e consolidate dall'uso);

b) la possibilità di calcolare il significato della combinazione e la disponibilità del referente delle parole nel discorso;

c) la sostituibilità paradigmatica e l'autonomia sintattica dei membri della combinazione.

In base a questi criteri Ježek (2011: 189-199) individua i seguenti tipi di combinazioni tra parole:

1. *Combinazioni libere*: sono combinazioni tra due o più parole che non sono sottoposte a restrizioni (ad esempio *lavare/macchina*, *cercare/chiavi*, *ordinare/libro* ecc.). La studiosa nota che le combinazioni totalmente libere nella lingua in realtà non esistono; tutte le combinazioni tra parole presentano almeno qualche restrizione di carattere concettuale (*lavare* si applica a oggetti fisici ma non a quelli astratti, se non in espressioni figurate ecc.);

2. *Combinazioni ristrette*: sono le combinazioni tra parole sottoposte ad una restrizione più percepibile; tale restrizione è legata alla presenza di un'implicazione sintagmatica di contenuto. Per questa restrizione la sostituibilità delle componenti della combinazione è ridotta. Ad esempio, il verbo *parcheggiare* ammette solo una classe di oggetti (veicoli: la macchina, il motorino ecc.), così come il verbo *indossare* ammette solo capi di vestiario;

3. *Collocazioni*: Ježek (2011: 192) propone per questo termine due tipi di definizioni. Con la prima, definita più larga, la collocazione è intesa come “una frequente co-occorrenza di due parole in una lingua”. Mentre con la seconda, più stretta: “la collocazione è una combinazione di parole consolidata dall'uso, corrispondente a un modo preferenziale di dire una certa cosa”. Anche in questo tipo di combinazione è presente una restrizione lessicale, per cui “la scelta di una specifica parola (il collocato) per esprimere un determinato significato, è condizionata da una seconda parola (la base) alla quale questo significato è riferito”. Ad esempio, *pioggia battente*: *pioggia* (la base) + *battente* (il collocato), *stendere un documento*: *documento* (la base) + *stendere* (il collocato).

4. *Costruzioni a verbo supporto*: queste combinazioni tra parole nel caso più tipico sono formate da un verbo e da un nome, ad esempio: *prendere sonno*, *dare spiegazioni*, *fare una telefonata*, *avere paura*, *essere in dubbio*. In questi tipi di combinazioni la presenza di una restrizione lessicale arriva dal nome: si dice *prendere una decisione*, ma *fare una scelta*. Come nota Ježek (2011: 196), a differenza delle regolari collocazioni, nelle costruzioni a verbo supporto il verbo ha sempre il significato generico: ad esempio, *fare* indica l'attività (*fare una telefonata*), *essere* lo stato (*essere in dubbio*), *prendere* indica l'entrata in uno stato (*prendere sonno*) ecc. Per questo motivo, come afferma la studiosa, “il

significato della costruzione è espresso quasi interamente dal nome”: *fare una telefonata* (costruzione a verbo supporto) – “telefonare” vs. *fare una torta* (combinazione regolare) – “cucinare una torta”.

5. *Locuzioni o espressioni idiomatiche* sono espressioni composte da più parole che dal punto di vista semantico e sintattico, si comportano come una parola sola: *vuotare il sacco* (=confessare), *alzare il gomito* (= bere troppo), *allargare le braccia* (= rassegnarsi) ecc. Il significato di una espressione idiomatica si costituisce in blocco, ad esempio sulla base di similitudine (*vuotare il sacco* – “rendere evidente ciò che contiene”, “svelare”). In questo caso non è possibile dedurre il significato dell’espressione idiomatica dai significati dei suoi membri. Inoltre, le locuzioni idiomatiche sono espressioni fisse in cui è impossibile sostituire uno dei membri della combinazione (si può dire *ho vuotato il sacco* ma non **ho vuotato la borsa*).

Proseguiamo con l’esame delle strutture sintagmatiche, concentrandoci sull’ambito della lingua russa dove tradizionalmente si distinguono combinazioni libere di parole (chiamate *svobodnye slovosocetanija*³²) e le combinazioni non libere chiamate *frazelogičeskie edinicy* “unità fraseologiche”. Una delle classificazioni più chiare e più pratiche è riportata nel lavoro dell’accademico sovietico V.V. Vinogradov (1977: 145, 151-152, 157-160). Per classificare le combinazioni tra parole lo studioso esamina il grado di fusione delle componenti di una frase, nonché la possibilità o impossibilità di sostituirle con i sinonimi. Sulla base di questi criteri Vinogradov, riprendendo la terminologia del linguista strutturalista ginevrino Charles Bally, distingue tre tipi di unità fraseologiche:

a) *frazelogičeskie sraščeniija* (‘fusioni fraseologiche’) sono combinazioni semanticamente indivisibili il cui significato lessicale non può essere rappresentato dalla somma dei significati delle singole parole che le compongono. Sono combinazioni completamente immotivate. Esse coincidono con *idioms* o espressioni idiomatiche: ad es. *собаку съестъ* (lett. ‘mangiare un cane’ = ‘essere esperto in qualche cosa’), *сидеть на бобах* (lett. ‘stare seduto sulle fave’ = ‘rimanere senza soldi’), *перемывать (кому-либо) косточки* (lett. ‘rilavare le

³²Sono combinazioni fra parole che mantengono il loro significato lessicale indipendente: es. *читать книгу* “leggere un libro”, *слушать музыку* “ascoltare la musica”, *строить дом* “costruire una casa” ecc.

ossa a qc' = 'fare pettegolezzi'). Nelle espressioni fraseologiche di questo tipo sono spesso presenti degli arcaismi, cioè parole obsolete e inutilizzate nella lingua moderna. Ad esempio, *бить баклуши* (lett. 'battere i *baklušī*' = 'oziare'), *лясы точить* (lett. 'affilare i *ljasy*' = 'essere occupati in discorsi fatui, in ciarle'), *попасть впросак* (lett. 'cadere in filatrice' = 'mettersi nei guai')³³;

b) *frazeologičeskie edinstva* ('unità fraseologiche') sono espressioni metaforiche e "sono in qualche misura motivate in quanto il significato del tutto viene inteso come un'estensione di un qualche significato originario" (Benigni, Masini, 2010: 147), ad esempio: *плыть против течения* (lett. 'navigare/nuotare contro corrente' = 'andare contro corrente'), *закинуть удочку* (lett. 'lanciare la canna da pesca' = 'fare una domanda con cautela, fare un'allusione a q.c.', *выйти из себя* (lett. 'uscire fuori da sé stesso' = 'arrabbiarsi'). Come scrive Vinogradov (1977: 152), *frazeologičeskie edinstva* "это выражения, состоящие из слов конкретного значения и имеющие заметную экспрессивную окраску"³⁴: *выносить сор из избы* (lett. 'portare fuori la spazzatura' = 'raccontare a tutti le faccende personali, intime'), *держат камень за пазухой* (lett. 'tenere una pietra nel petto' = 'avere intenzione di vendicarsi, di far male di nascosto'). A volte le unità fraseologiche possono coincidere per la loro forma sonora e grafica con combinazioni libere; quindi, due tipi di combinazioni tra parole possono essere omonime (con significati lessicali completamente diversi). Ad esempio: *намылить голову*₁ "insaponare la testa" (combinazione libera) – *намылить голову*₂ "rimproverare, sgridare q.c." (unità fraseologica), *тянуть одеяло на себя*₁ "tirare una coperta addosso" (combinazione libera) – *тянуть одеяло на себя*₂ "fare qualcosa nel proprio interesse, senza preoccuparsi degli altri" (unità fraseologica);

c) *frazeologičeskie sočetanija* ('combinazioni fraseologiche') sono espressioni il cui significato complessivo è costituito dai significati delle parole che le compongono. Uno dei componenti di una combinazione fraseologica ha un uso vincolato, cioè "la combinabilità di questo elemento con altre parole della

³³ Per approfondire gli esempi si veda Kasatkin L., Krysin L., Živov V. (1995), *Il russo*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, pp. 170-171.

³⁴ "sono frasi costituite da parole con un significato concreto e un evidente carattere espressivo" (traduzione dell'Autore).

lingua è estremamente limitata". Ad esempio, in russo si può dire: *страх/злость/зависть/смех берёт* (lett. "prende paura/rabbia/invidia" – 'provare paura/rabbia/invidia'), mentre non si può dire **радость берёт* "prende gioia", **восторг берёт* "prende entusiasmo" (Kasatkin L., Krysin L., Živov V. 1995: 171). Nella lingua russa contemporanea ci sono alcune parole che vengono usate solo nelle combinazioni fraseologiche, come ad es.: l'aggettivo *закадычный* può essere usato solo con il sostantivo *друг*: *закадычный друг* "amicone". Come sottolinea Vinogradov (1977: 159), per una combinazione fraseologica (del terzo tipo) è possibile trovare una combinazione libera sinonimica e parallela con un significato molto simile: *закадычный друг – близкий друг* ("amicone").

Concludendo la parte del capitolo dedicata alle strutture sintagmatiche, possiamo riassumere alcune caratteristiche comuni delle espressioni fraseologiche:

a) integrità dell'espressione fraseologica, ovvero il legame intrinseco tra tutti i suoi componenti;

b) riproducibilità regolare: a differenza delle combinazioni libere, le unità fraseologiche sono espressioni già pronte e stabili, utilizzate nel linguaggio parlato e scritto;

c) espressività, cioè la capacità di un'unità fraseologica non solo di denotare chiaramente un oggetto, un fenomeno o un'azione, ma anche di esprimere un atteggiamento emotivo nei suoi confronti;

d) componente del colorito nazionale: poiché le espressioni fraseologiche non vengono solitamente tradotte in altre lingue attraverso il calco semantico, molti idiomi hanno forti caratteristiche nazionali.

1.3. Meccanismi dell'apprendimento del lessico

Nel § 1.2. abbiamo avuto modo di esaminare le relazioni semantiche all'interno del sistema lessicale di una lingua, in cui le parole sono collegate come nodi di una grande rete. Come già affermato, il lessico è un sistema aperto che si trova in continuo cambiamento, dove nuove unità lessicali appaiono e quelle vecchie cadono in disuso.

In riferimento alle modalità in cui il sistema lessicale è rappresentato nella mente dei parlanti tramite il lessico mentale, consideriamo il meccanismo dell'apprendimento del lessico. In particolare, prendiamo in esame i processi cognitivi e i meccanismi di memorizzazione coinvolti nell'apprendimento lessicale.

1.3.1. Il lessico mentale

Nell'ambito psicolinguistico il lessico mentale è inteso come “l'insieme di parole che un parlante conosce e tutte le informazioni che possiede intorno a tali parole” (Beccaria 2004: 446). Berruto definisce il lessico (o il dizionario) mentale in questo modo:

un insieme di rappresentazioni (oggetti mentali che codificano i tratti rilevanti degli elementi della realtà a cui corrispondono) e di processi (operazioni e correlazioni fra le rappresentazioni), connessi in reti (Laudanna, Voghera 2006: 143).

Pedrazzini (2016: 11) osserva che il nostro dizionario mentale contiene informazioni che riguardano proprietà fonologiche, sintattiche, morfologiche e semantiche di una parola. A proposito di questo argomento Marini (2021: 76) così afferma:

queste informazioni sono immagazzinate sotto forma di *entrate lessicali* in uno dei sistemi della nostra memoria a lungo termine, la memoria semantica. L'insieme di entrate lessicali conosciute dal parlante forma il suo *lessico mentale*.

Come scrivono Cardona e De Iaco (2020: 45), “nel lessico mentale sono dunque incluse tutte le conoscenze concernenti le parole e i loro usi, le quali ci permettono di comprendere, parlare e scrivere in modo appropriato”.

Il lessico mentale possiede una complessa e intricata organizzazione interna che risulta particolarmente efficiente: è un sistema ben strutturato, all'interno del quale le componenti sono disposte sulla base di alcuni principi. Secondo gli studiosi, ci sono almeno due motivi a sostegno di questo fatto: a) l'alto numero di parole che riusciamo ad apprendere; b) la velocità con cui riusciamo a ritrovarle e a riconoscerle (Aitchison 2003: 5; Pedrazzini 2016: 12). Secondo i dati riportati da Pedrazzini (2016: 13) e da Marini (2021: 76), un parlante medio è in grado di riconoscere una parola (della propria lingua) letta o udita in circa 200 millisecondi.

Come sono organizzate le parole all'interno della nostra mente per garantire il funzionamento di un sistema così efficace? Il lessico mentale è stato spesso rappresentato come un dizionario, all'interno del quale le parole sono organizzate secondo un criterio alfabetico. Tuttavia, come evidenziano prima Aitchison (2003: 10, 15) e successivamente Pedrazzini (2016: 13) e Cardona e De Iaco (2020: 20-21), il dizionario è strutturato in modo artificiale e quindi, in modo diverso rispetto a come sono organizzate le parole del lessico all'interno della nostra mente. Gli studiosi sottolineano "l'incongruenza tra struttura del lessico nel dizionario [disposto in ordine alfabetico] e la sua organizzazione nella nostra mente", dove le parole sono disposte secondo le reti semantiche (Cardona, De Iaco 2020: 21-22).

Pedrazzini (2016: 15), appoggiandosi su studi precedenti, riporta una classificazione delle associazioni tra le parole del lessico mentale suddivise in tre categorie:

a) associazioni in base alla forma: le parole hanno una forma simile ma non sono collegate semanticamente (es. *reflect – effect*);

b) associazioni di tipo sintagmatico: una relazione sequenziale in cui le parole possono appartenere a una classe grammaticale diversa (ad es., aggettivo-nome *black-magic*, verbo-nome *eat-food*, verbo-avverbio *walk-slowly*);

c) associazioni di tipo paradigmatico: le relazioni di sinonimia, antonimia, iperonimia/iponimia, meronimia dove le parole appartengono alla stessa classe (ad es., verbo-verbo *eat-drink*, nome-nome *house-home*, aggettivo-aggettivo *black-white* ecc.).

Come evidenzia Pedrazzini (2016: 15), con l'aumento dell'età dei parlanti le associazioni tra le parole del lessico mentale tendono a diventare sempre più di tipo paradigmatico. Un processo simile ha luogo con lo sviluppo della competenza linguistica. Gli studenti principianti spesso associano le parole di una lingua straniera in base alla loro forma, mentre gli studenti dei livelli avanzati sono in grado di instaurare rapporti di tipo paradigmatico tra le parole straniere.

Sulla base dei risultati della ricerca empirica Aitchison (2003: 86-87) individua quattro tipi di relazioni semantiche che risultano essere maggiormente frequenti all'interno del lessico mentale:

1) *coordination* (co-ipponimia): i significati delle due parole si trovano allo stesso livello (*salt, pepper; red, white, blue, green* ecc.). Anche gli opposti fanno parte di questa categoria visto che i loro significati opposti appartengono allo stesso livello (es. *right – left*);

2) *collocation* (collocazione): in un discorso connesso una parola appare associata con un'altra parola più frequentemente rispetto alla media (es. *salt water, bright red, hot dog*);

3) *superordination* (iperonimia): una parola è associata all'iperonimo, cioè a una parola con un significato più esteso (es. *butterfly – insect*);

4) *synonymy* (sinonimia): meno frequentemente, una parola si associa con un sinonimo (*hungry, starving*).

Pedrazzini (2016: 15-16, 21) sottolinea il fatto che all'interno del lessico mentale le parole sono organizzate in campi semantici, dove i co-ipponimi si trovano in stretta relazione tra loro. Anche se “la struttura del gruppo di parole dipende dal tipo di parole coinvolte (oggetti, colori, azioni ecc.)”, è probabile che all'interno di ogni campo semantico esista un nucleo di parole con i collegamenti più stretti tra loro. Come nota la studiosa, “questa organizzazione agevola la produzione in quanto un parlante può facilmente scegliere le parole di un particolare argomento”.

Per concludere, possiamo riportare le parole di Basile (2020: 48): la studiosa mette in luce il fatto che “alcune sequenze linguistiche sono neurologicamente radicate nella nostra mente e costituiscono i percorsi, le corsie preferenziali del nostro lessico mentale, poiché occorrono con una certa frequenza nell'uso linguistico. [Tali percorsi lessicali riguardano] le aree esperienziali di maggior rilievo in una cultura (ad esempio, la famiglia, la scuola, il rapporto di potere, la morte ecc.) [...]: più un'area esperienziale è avvertita come saliente e significativa per la vita degli esseri umani, più numerosi saranno i mezzi lessicali per riferirsi a essa”.

1.3.2. Processi cognitivi: percezione, attenzione, memoria

L'immagazzinamento, l'elaborazione, la gestione del lessico mentale coinvolgono alcuni processi cognitivi fondamentali: in particolare, la percezione,

l'attenzione e la memoria a breve e a lungo termine. In questa parte del capitolo vedremo più nel dettaglio la classificazione e le caratteristiche di tali processi che hanno un ruolo significativo nell'apprendimento del lessico.

1. Percezione

Con il termine “percezione” è definito nella letteratura psicologica il processo della ricezione e dell'elaborazione dell'input informativo che raggiunge il cervello umano attraverso i sensi (Nemov 1995: 549). Marini (2018: 77) nota che “siamo costantemente immersi in un ambiente ricco d'informazioni. La capacità di dare un senso alla molteplicità di queste informazioni si basa su una complessa rete di sistemi sensoriali”. L'interazione ben coordinata dei vari sistemi sensoriali durante il processo di percezione contribuisce alla formazione di un'immagine completa degli elementi della realtà (persone, oggetti, fenomeni ecc.). Si può quindi trarre la conclusione che il processo di percezione include la sintesi delle varie sensazioni ricevute attraverso i sistemi sensoriali.

I tipi di percezione si distinguono sulla base della dominanza di un certo sistema sensoriale nel processo percettivo, cioè quale tra i sistemi elabora più informazioni e riceve le caratteristiche più significative delle proprietà dell'oggetto percepito (Nemov 1995: 154). Sulla base di questo criterio è possibile distinguere i seguenti tipi di percezione che possono essere coinvolti nel processo dell'apprendimento: a) percezione visiva, b) percezione uditiva, c) percezione somatosensoriale³⁵. Tra questi tipi “la percezione visiva è forse il più importante meccanismo sviluppatosi per interagire con l'ambiente” (Marini 2018: 79).

La percezione come processo cognitivo possiede le seguenti caratteristiche:

a) *Integrità* percettiva consiste nel fatto che noi percepiamo la realtà tramite immagini complete e integre e non come una serie di sensazioni indiscriminate e caotiche ricevute dai sistemi sensoriali. Inoltre, tale caratteristica della percezione riguarda la nostra capacità di completare l'immagine mentale di un oggetto anche quando non tutti i suoi elementi possono essere percepiti direttamente. In questo

³⁵ “Il sistema somatosensoriale registra informazioni provenienti da tutto il corpo” (Marini 2018: 92). In particolare, questo sistema percepisce le sensazioni tattili, la percezione del dolore, la percezione della temperatura e la percezione della posizione del proprio corpo nello spazio. Nel contesto glottodidattico si veda anche la distinzione proposta da Akišina e Kagan (190): secondo le studiosse, il sistema somatosensoriale include la memoria grafo-motoria, cinestetica e tattile.

caso ha luogo l'integrazione sensoriale e mentale degli elementi non percepiti di un oggetto;

b) *Costanza* percettiva è la capacità di percepire gli oggetti come relativamente costanti in termini di dimensioni, forma e colore nonostante il variare delle condizioni fisiche della percezione;

c) *Categorialità* percettiva riguarda il fatto che attraverso il processo di percezione noi definiamo ogni oggetto con una parola-concetto e lo attribuiamo ad una certa categoria (classe). Inoltre, in seguito cerchiamo nell'oggetto percepito le tipiche caratteristiche che possiedono tutti gli oggetti di questa classe.

Per concludere, bisogna aggiungere che le sopraccitate caratteristiche della percezione umana non sono innate. Tali caratteristiche si costruiscono gradualmente attraverso l'esperienza di vita, in parte come conseguenza naturale del funzionamento dei sistemi sensoriali e l'attività della sintesi svolta dal cervello (Nemov 1995: 155, 556, 563, 572).

2. *Attenzione*

L'attenzione è un processo cognitivo che permette di “filtrare l'immensa quantità d'informazioni nell'ambiente in modo da concentrare le limitate risorse cognitive di cui disponiamo su un ristretto numero di stimoli e ottimizzare l'interazione con esso” (Marini 2018: 100). Più specificamente, l'attenzione si riferisce ad uno stato psicologico di concentrazione su qualche oggetto.

Marini (2018: 100) distingue due tipi di attenzione: a) l'attenzione *volontaria* ha luogo quando il focus attenzionale di una persona è selezionato e mantenuto nel tempo grazie a processi volontari (cioè l'attenzione è orientata dalle intenzioni dell'individuo); b) l'attenzione *automatica*, la quale è basata sui meccanismi automatici innescati, inconsciamente, dallo stimolo in entrata. Tale tipo di attenzione non include un'intenzione consapevole dell'individuo³⁶.

Si possono distinguere le seguenti principali caratteristiche dell'attenzione:

a) l'attenzione *selettiva*: questa caratteristica riguarda la capacità dell'individuo di selezionare le informazioni (cioè gli stimoli in entrata) su cui porre il focus attenzionale;

³⁶ Nella letteratura psicologica e pedagogica questi due tipi di attenzione sono anche definiti come “attenzione intenzionale” e “attenzione incidentale” (ad es. si veda Nemov 1995: 176).

b) l'attenzione *divisa*: riguarda la capacità di dividere le limitate risorse cognitive su più fronti (es., visivo, uditivo, grafo-motorio e altro). Tale caratteristica diventa importante quando una persona deve svolgere parallelamente più azioni di carattere diverso oppure svolgere più attività in modo parallelo (ad es. prendere appunti durante una lezione). In questo caso ha luogo un continuo e veloce spostamento dell'attenzione da un'oggetto all'altro, da un tipo di attività all'altro. Tale spostamento dell'attenzione può essere sia volontario (consapevole) che automatico (cioè incidentale).

c) l'attenzione *sostenuta*: questa caratteristica è legata alla capacità di mantenere la concentrazione su qualche oggetto e/o sull'obbiettivo dell'attività durante un prolungato periodo di tempo. Secondo gli studiosi, la costanza dell'attenzione può essere influenzata dai diversi fattori: le condizioni psicofisiche dell'individuo, la sua motivazione, il suo interesse verso l'attività svolta, nonché le condizioni esterne in cui l'attività viene svolta. (Nemov 1995: 173-174; Marini 2018: 100, 103, 104).

3. Memoria

La memoria è una fondamentale funzione cognitiva che include i “processi di assimilazione, immagazzinamento e richiamo delle informazioni che derivano dall'esperienza o per via sensoriale” (Villarini 2021: 140).

Come evidenzia Cardona (2010: 56-57), “la memoria è il frutto dell'interazione di un insieme di sistemi specifici”. All'interno di tali sistemi di memoria si svolgono “*processi* distinti, di diverse modalità di immagazzinamento, di elaborazione e di recupero, afferenti a *funzioni* diversi della memoria”.

Si distinguono tre tipi di memoria che hanno funzioni differenti e corrispondono a fasi diverse della conservazione dell'informazione: a) memoria sensoriale; b) memoria a breve termine (o memoria di lavoro), c) memoria a lungo termine.

1. La *memoria sensoriale* rappresenta il tipo di memoria che gestisce le informazioni in entrata (dopo che esse sono state elaborate dai sensi). La memoria sensoriale riceve informazioni provenienti dal flusso di stimoli circostanti (ad es., visivi o uditivi) e le trattiene per alcuni istanti, cioè per il tempo necessario per iniziare a decifrarle ed a elaborarle (Marini 2018: 118; Villarini 2021: 141). Come

nota Cardona (2010: 59), “esiste dunque una prima fase di conservazione dell’informazione sensoriale che prolunga la permanenza dello stimolo di circa mezzo secondo”.

I registri della memoria sensoriale corrispondono ai diversi sistemi sensoriali. Esempi della memoria sensoriale sono la memoria *iconica* (legata al registro visivo) e la memoria *ecoica* (legata al registro uditivo). Come affermano gli studiosi, la memoria ecoica ha la maggiore durata rispetto la memoria iconica: la traccia ecoica può durare da 10 secondi fino a 2-3 minuti mentre la traccia iconica ha un’ampiezza solo di alcuni millisecondi (Cardona 2010: 60; Marini 2018: 118-119).

2. Nella seconda fase del processo di memorizzazione l’informazione si immette nella *memoria a breve termine* (MBT). Questo sistema di memoria possiede una capacità e una durata limitate. La durata della traccia conservata nella memoria a breve termine può raggiungere al massimo 30 secondi. Tuttavia, MBT ha un ruolo fondamentale in tutti i processi cognitivi. Come nota Cardona (2010: 64), “oltre alla memorizzazione temporanea dell’informazione, una funzione fondamentale della MBT è legata ai processi di elaborazione del dato fisico in rapporto alle conoscenze acquisite depositate nella memoria a lungo termine”.

La memoria a breve termine si attiva quando, ad esempio dobbiamo mantenere nella mente un’informazione (un nome, una frase, un numero) per il tempo necessario allo svolgimento di un determinato compito. Una volta concluso il compito, possono avere luogo due opzioni. Nel primo caso il dato mantenuto nella MBT viene disperso perché non è più utile oppure perché il cervello (per vari motivi) non è in grado di immagazzinarlo. Invece, nel secondo caso il dato, se è considerato utile, viene immagazzinato nella memoria a lungo termine (Villarini 2021: 142).

3. La *memoria a lungo termine* (MLT) è “l’archivio in cui vengono trattenuti in modo duraturo ed a volte permanente, episodi, fatti, dati e tutto ciò che costituisce il nostro sapere” (Cardona 2010: 75). Le informazioni possono essere conservate nella MLT per periodi variabili da alcuni minuti a numerosi mesi e anni fino a tutta la vita. Sulla base di numerosi studi nell’ambito

psicologico è stata effettuata la distinzione tra sistemi di memoria *dichiarativa* o esplicita, e sistemi di memoria *non dichiarativa* o implicita³⁷.

La memoria non dichiarativa, detta anche *procedurale*, riguarda le abilità motorie che apprendiamo durante la vita e che svolgiamo in modo automatico, come ad esempio andare in bicicletta, camminare o nuotare. Questa forma di memoria a lungo termine gestisce informazioni acquisite e utilizzate in modo inconsapevole, che non possono essere descritte a parole. Quindi la memoria procedurale riguarda la modalità di svolgimento, cioè il *come* si fanno determinate azioni (Cardona 2010: 77; Marini 2018: 123, 131).

La MLT dichiarativa immagazzina conoscenze e nozioni (il *che cosa*) e quindi “contiene informazioni che possono essere descritte verbalmente e in genere acquisite e recuperate in modo consapevole”. Tali informazioni vengono immagazzinate “spesso con studio o semplicemente perché vi abbiamo prestato attenzione” (Marini 2018: 122-123). Esistono due tipi di memoria dichiarativa. Il primo, che riguarda gli *eventi* accaduti, ha una dimensione più affettiva e personale; questo tipo è definito come *memoria episodica*. Il secondo tipo riguarda l’assimilazione e l’elaborazione delle nozioni più astratte che riguardano i *concetti*: è la *memoria semantica*. La memoria episodica immagazzina e recupera informazioni sulla base di un contesto situazionale con precise coordinate spazio-temporali. La memoria semantica, invece, rappresenta una conoscenza permanente generale e astratta, indipendente dalle coordinate spazio-temporali. Questo tipo di memoria è alla base del linguaggio perché costituisce il patrimonio mentale che riguarda il significato delle parole ed i concetti. Nella memoria semantica vengono immagazzinate ed elaborate informazioni linguistiche acquisite durante la nostra vita. Questa forma di memoria raccoglie l’enciclopedia e la conoscenza del mondo (Cardona 2010: 78; Villarini 2021: 142).

Concludendo questa breve rassegna concentrata sui processi cognitivi coinvolti nell’apprendimento, possiamo riportare le parole di Marini (2018: 113) che mette in luce l’idea che “il sistema cognitivo umano non sia suddivisibile in blocchi o moduli completamente indipendenti tra loro ma preveda una profonda

³⁷ Si veda lo schema fig. 3.5 *La struttura della memoria a lungo termine* in Cardona M. (2010), *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*, p. 77.

interazione tra le diverse componenti (attentive, mnestiche, percettive ecc.) che ne permettono il corretto funzionamento”.

Questa interazione e l’interdipendenza tra processi di percezione, attenzione e memoria viene presa in considerazione nell’ambito dell’apprendimento lessicale.

1.3.3. Memoria e apprendimento del lessico

Nel paragrafo precedente abbiamo visto tre sistemi di memoria, tra i quali la memoria semantica (una forma della memoria a lungo termine) è alla base delle abilità linguistiche ricettive e produttive. In questa parte del capitolo prendiamo in esame alcune particolarità legate alle funzioni cognitive coinvolte nell’apprendimento del lessico (soprattutto alla memoria). Inoltre, vedremo brevemente alcune proprietà linguistiche che possono incidere in modo positivo o negativo sul processo della memorizzazione del lessico.

Per poter mettere in luce i principi per l’apprendimento efficace del lessico, riteniamo sia opportuno partire dalla definizione riportata nell’ambito dell’insegnamento del russo come lingua straniera. In questo ambito al concetto di apprendimento corrisponde il termine *usvoenie* (lett. “assimilazione”), il quale è inteso come forma di cognizione che include tre fasi: la comprensione, la memorizzazione e la possibilità di mettere in pratica (Azimov, Ščukin 2009: 327).

Nella letteratura glottodidattica è ancora aperta la questione su come aiutare la memorizzazione, cioè la seconda fase del processo dell’apprendimento (*usvoenie*). Per rendere questo processo più efficace, è importante “utilizzare al meglio le potenzialità della mente” (Balboni 2012: 207). Nell’ambito degli studi glottodidattici sono stati descritti alcuni principi dell’apprendimento del lessico: tali principi prendono in considerazione le particolarità della funzione mnestica. Vediamoli più nel dettaglio.

1. *Utilizzo del contesto per la memorizzazione efficace del lessico.* Come sottolinea Balboni (2012: 84), “il lessico ha significato (e quindi viene immagazzinato nella memoria semantica) solo se considerato all’interno di un testo (non, quindi, in una lista) e un contesto”. Secondo Corda e Marellò (2004: 50), la presentazione delle parole al di fuori di un contesto rende più difficile la

loro memorizzazione, perché priva le parole di contenuto linguistico – “dato che il significato di una parola cambia a seconda del contesto”. Ogni volta incontrando una parola in un certo contesto, “gli studenti vengono a contatto con un significato particolare, e non con tutti i significati di una parola”.³⁸ Come scrive Cardona (2010: 155), “Solo il testo [...] con le sue specificità *co-testuali* e *paratestuali*, è in grado di attivare nel discente tutti i meccanismi che presiedono normalmente alla comprensione ed ai processi di organizzazione del ricordo”. Secondo lo studioso, l’input linguistico presentato al di fuori del contesto non consente allo studente di attivare i processi di “*inferenza e predicibilità*, che concorrono ai processi induttivi di scoperta dei meccanismi linguistici, sociolinguistici e pragmalinguistici”. (Cardona 2010: 154).

2. *Memorizzazione del lessico secondo i campi semantici* cioè blocchi di parole, ad esempio le dimensioni, i colori, ecc. (Balboni (1999: 58). Come evidenzia Cardona (2010: 142), “la nostra mente tende naturalmente a categorizzare la conoscenza del mondo” e come abbiamo accennato nel § 1.3.2., una delle caratteristiche della percezione è la categorialità, cioè la tendenza di attribuire ogni oggetto percepito ad una certa categoria. Quando l’input linguistico viene memorizzato secondo i campi semantici, le unità lessicali vengono raggruppate sulla base dei loro significati. A tale proposito, Balboni (2012: 208) sottolinea, che “è necessario lavorare su campi lessicali, visto che non si memorizzano singole parole ma complessi di parole interrelate a un ‘significato chiave’”.

3. *Memorizzazione sulla base di associazioni*. Come afferma Balboni (2012: 84), “si ricorda per somiglianza o per contrasto”, e in pratica “molte tecniche glottodidattiche si basano sulle associazioni”, ad esempio l’abbinamento tra sinonimi o antonimi, decodificazione “immagine – parola” e altro. D’altro canto, lo studioso sottolinea la necessità di una partecipazione attiva da parte dell’apprendente nel processo di memorizzazione, dicendo che le associazioni possono essere utili “ma solo se le crea lo studente, per quanto guidato” (Balboni 2012: 84).

³⁸ Come affermano le studiose, “non è necessario conoscere subito tutte le parole in tutti i loro significati” (Corda, Marellò 2004: 50).

4. *Coinvolgimento dei vari tipi di memoria per ottimizzare l'apprendimento del lessico.* Per facilitare la memorizzazione, Balboni (2012: 207-208) propone di associare la memoria verbale (responsabile dell'acquisizione lessicale) ai diversi tipi di memoria sensoriale: visiva, cinestetica, uditiva, musicale (ritmica). Cardona (2010: 165) mette in evidenza l'importanza dello stimolo visivo nell'apprendimento di una lingua straniera, sottolineando che “soprattutto ai primi livelli, l'immagine rappresenta un mediatore fondamentale tra L1 e L2”. Come afferma lo studioso, “quando un input viene recepito attraverso entrambi i codici [verbale e visivo], si creano le migliori condizioni di apprendimento e di memorizzazione” (Cardona 2010: 166).

Oltre i sopracitati principi su cui si basa l'apprendimento del lessico, esiste ancora un fattore che incide sull'efficacia di questo processo. Si tratta dell'intenzionalità della memorizzazione. In base alla misura in cui questo fattore è coinvolto nel processo di apprendimento, si distinguono l'apprendimento *incidentale* e l'apprendimento *intenzionale*.

La memorizzazione incidentale ha luogo quando un'apprendente non si propone intenzionalmente l'obiettivo di memorizzare qualche informazione. Apprendimento incidentale “si verifica nel quadro di un'altra attività. Nel caso del lessico, lo studente non si prefigge come scopo di imparare delle parole nuove, ma ad esempio di capire un testo, scrivere una lettera o partecipare a una discussione” (Corda, Marellò 2004: 219). In questo caso l'apprendente si concentra sugli obiettivi di queste attività e non sulla memorizzazione del nuovo lessico. Di conseguenza, la memorizzazione incidentale è piuttosto immediata, istantanea e si svolge senza un particolare impegno della forza di volontà. Inoltre, la stessa non prevede una selezione preliminare dell'input da memorizzare.

Invece l'apprendimento intenzionale ha come l'obbiettivo la memorizzazione del materiale in modo preciso per un periodo di tempo più lungo possibile. In questo caso è prevista la successiva riproduzione dell'input memorizzato. Nel contesto dell'apprendimento intenzionale vengono utilizzate alcune tecniche che favoriscono l'assimilazione e l'elaborazione del materiale da memorizzare. Tali tecniche sono, ad esempio la pianificazione preliminare per riproduzione successiva dell'input, l'identificazione dei punti chiave, il

raggruppamento del materiale a livello semantico, la correlazione del nuovo input con conoscenze già esistenti nella memoria (Azimov, Ščukin 2009: 72).

Nell'ambito dell'educazione linguistica e in particolare, dell'apprendimento lessicale, tutte le due forme di memorizzazione devono avere il loro spazio. Da un lato, Nation, uno dei più famosi studiosi nell'ambito dell'apprendimento lessicale, definiva l'acquisizione incidentale del lessico in contesto come la fonte più importante dell'ampliamento del vocabolario (Nation 2013: 348). Anche Corda e Marengo (2004: 65-66) affermano che sarebbe "controproducente isolare gli esercizi di lessico" e quindi sarebbe "più naturale ed efficace fare lessico nel contesto di altre attività". Parlando dell'apprendimento incidentale del lessico attraverso la lettura, le studiose mettono in evidenza il ruolo fondamentale dell'elaborazione e della ripetizione delle nuove parole per la loro memorizzazione. Inoltre, secondo Corda e Marengo va sottolineata "l'importanza di fornire esplicite istruzioni agli studenti su come ricavare il significato delle parole dal contesto".

Dall'altro lato gli studi glottodidattici rivelano il ruolo importante dell'intenzionalità nel processo di memorizzazione. Come scrive Balboni (2012: 84), "si immette in memoria quello che si *vuole* immettere in memoria". Lo studioso afferma che "il ricordare prevede un ruolo attivo, richiede uno sforzo deliberato". Nello stesso modo gli studiosi nell'ambito di RKI³⁹ tradizionalmente definiscono l'apprendimento intenzionale come più efficace e produttivo. Secondo la loro opinione, l'apprendimento intenzionale garantisce l'assimilazione delle nuove conoscenze con maggiore sistematicità e consapevolezza rispetto alla memorizzazione incidentale (Azimov, Ščukin 2009: 72).

Pertanto, riteniamo che nell'ambito dell'apprendimento del lessico tutti i due meccanismi della memorizzazione (intenzionale e incidentale) possono essere utilizzati con successo. Il meccanismo intenzionale, se è basato soprattutto sull'elaborazione creativa del nuovo lessico e non solo sulla ripetizione meccanica, garantisce la stabilità e la sistematicità nella conservazione e nel recupero delle conoscenze lessicali. Mentre le potenzialità della memorizzazione incidentale aiutano a motivare l'apprendente e ad ampliare il suo vocabolario.

³⁹ Russkij kak inostrannyj – l'insegnamento del russo come lingua straniera

In conclusione, riteniamo opportuno elencare in questa sede alcuni fattori di carattere linguistico che rendono l'apprendimento del lessico più facile o più difficile. Nella letteratura glottodidattica sono riportati i seguenti fattori che aiutano la memorizzazione delle parole: a) la lunghezza ridotta della parola; b) la somiglianza della forma sonora e/o ortografica della parola straniera e quella in L1; c) l'alta frequenza dell'unità lessicale; d) la concretezza semantica del significato della parola; e) la capacità della parola di creare nuove forme lessicali; f) il carattere internazionale della parola; g) il significato non polisemico (non ambiguo) della parola. Mentre i principali fattori che rendono l'apprendimento del lessico più difficile, sono i seguenti: a) l'elevata lunghezza delle parole; b) la presenza nella parola dei suoni che non esistono nella L1; c) la combinazione di lettere poco frequenti nella LS o senza un corrispondente nella L1; d) l'astrattezza semantica della parola; e) l'opacità semantica; f) il significato polisemico della parola (Corda, Marellò 2004: 19-20; Moskovkin, Ščukin 2014: 257).

1.3.4. I concetti di *input*, *intake* e *output*

Continuando il discorso sui meccanismi dell'apprendimento del lessico, in questa parte del capitolo prendiamo in esame i concetti di *input*, *intake* e *output*. Il primo e il terzo dei termini provengono dal campo degli studi informatici dove l'*input* è inteso come "introduzione di dati in un computer; l'insieme dei dati introdotti"⁴⁰. Mentre l'*output* in informatica è definito come "l'uscita delle informazioni prodotte da un computer, visualizzate su video, stampate o registrate su memoria magnetica"⁴¹.

Nell'ambito glottodidattico l'*input linguistico* è inteso come "tutto il materiale linguistico a disposizione dell'apprendente: testi orali e scritti che vengono pronunciati in sua presenza o che sono rivolti direttamente a lui" (De Marco 2015: 81). In altre parole, possiamo dire che l'*input* è il materiale linguistico (orale, scritto, audiovisivo, digitale) da cui è circondato l'apprendente della lingua straniera.

⁴⁰ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=input> (ultima consultazione 27/09/2022).

⁴¹ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=output> (ultima consultazione 27/09/2022).

Si distinguono due tipi di input: a) l'input percepito fuori dell'aula (nelle situazioni di apprendimento spontaneo); b) l'input percepito in aula (nelle situazioni di apprendimento guidato). L'input ricevuto fuori dell'aula è molto ricco sia quantitativamente che qualitativamente. Inoltre, è diversificato perché contiene tante varietà lessicali e idiomatiche, nonché varietà di pronuncia e di tonalità diverse. Invece l'input fornito in aula è prodotto a fini didattici. Nelle situazioni dell'apprendimento guidato il docente può controllare la maggior parte dell'input utilizzato attraverso le proprie scelte didattiche e attraverso la guida che esercita sul gruppo classe (Villarini 2021: 149). Riferendosi ad un parametro come la ricchezza dell'input in aula, Villarini (in De Marco 2015: 85) sottolinea che l'insegnante deve valutare la ricchezza dell'input in termini di qualità (soprattutto di rappresentatività) e complessità interna, perché l'input “non deve essere né troppo ricco e né troppo povero rispetto alle capacità linguistiche degli allievi a cui è rivolto”. Come afferma lo studioso,

da una parte un input esageratamente ricco può bloccare i processi di comprensione e quindi di avanzamento della competenza, dall'altra un input esageratamente povero può portare a risultati analoghi perché l'apprendente impara a gestire solo quella determinata porzione dello spazio linguistico di una lingua e non ha gli strumenti per continuare la perlustrazione della restante parte (Villarini 2021: 150).

Parlando dell'adeguatezza dell'input nel contesto dell'apprendimento guidato, dobbiamo mettere in evidenza un altro suo parametro fondamentale, cioè la sua comprensibilità. L'idea dell'input comprensibile per l'acquisizione efficace è stata sostenuta soprattutto negli studi del linguista statunitense Stephen Krashen negli anni Ottanta. Lo studioso definisce “*input comprensibile*” come “il linguaggio che è a un livello di difficoltà $i+1$, dove i è il livello di competenza dell'apprendente”. Secondo Krashen, “noi acquisiamo [una seconda lingua] [...] comprendendo il linguaggio che contiene un input con delle strutture che sono un po' oltre il livello attuale di chi apprende” (citato da Pallotti 2017: 162). In altre parole, l'input comprensibile è formato da quei discorsi che noi riusciamo a capire nella parte dei contenuti in generale, anche se non completamente, ma non saremo in grado di riprodurli. Tali discorsi contengono una parte del lessico e delle strutture sintattiche appartenenti ad un livello leggermente superiore rispetto a quello in cui ci troviamo. Tuttavia, nel contesto della teoria proposta da Krashen

diventa praticamente impossibile definire con certezza a che cosa corrisponde la parte dell'input sconosciuta, cioè "+1", anche se dal punto di vista intuitivo l'idea è abbastanza chiara (De Marco 2015: 85, Pallotti 2017: 162). A proposito della definizione di Krashen, Pallotti (2017: 162) traccia un'analogia con la "zona di sviluppo prossimale". Questo concetto introdotto da Vygotskij, uno studioso sovietico, definisce tale zona come "quell'insieme di attività che un apprendente non è in grado di compiere da solo, ma che può svolgere con un po' di aiuto esterno".

Per stabilire l'adeguatezza dell'input linguistico nel contesto dell'apprendimento guidato, come afferma Villarini, "rimane, quindi, tutto all'abilità di un insegnante riuscire a tarare il livello di difficoltà dell'input da proporre ai suoi apprendenti" (Villarini in De Marco 2015: 85). Parlando della possibilità di ottimizzare percezione e comprensione dell'input linguistico dalla parte dell'apprendente, Pallotti (2017: 153-154) mette in luce il seguente fatto:

le modificazioni elaborative (uso di ripetizioni, sinonimi, parafrasi, spostamento di parole per metterle in evidenza) portano in genere a una migliore comprensione [dell'input] rispetto alle semplificazioni sintattiche e lessicali di tipo riduttivo. [...] le modificazioni che rendono maggiormente comprensibile l'input [...] sono quelle che 'aggiungono' qualcosa rispetto a un input normale, ma questo arricchimento deve consistere in ripetizioni e spiegazioni di elementi importanti, [...] e non essere una semplice moltiplicazione di dettagli.

Dopo che l'input linguistico è stato percepito dall'apprendente, inizia un processo di riconoscimento e di immagazzinamento dell'input. Come scrivono Cardona e De Iaco (2020: 46), "quando riconosciamo un input [...] si avvia un processo di elaborazione concettuale attraverso il quale l'input viene confrontato e integrato con altri input presenti nella memoria". Pertanto, in termini glottodidattici, *input* "indica quanto viene offerto e reso comprensibile all'allievo" durante il processo dell'apprendimento, mentre *intake* "indica quella parte dell'input che l'allievo deve acquisire in un'unità didattica" (Balboni 1999: 54).

A livello psicolinguistico è possibile distinguere i primi tre stadi dell'elaborazione cognitiva dell'input, legati ai processi di attenzione, percezione e memoria a breve termine:

1) vigilanza (una generale predisposizione a interagire con gli stimoli o i dati in entrata);

2) orientamento (l'attenzione orientata verso certi tipi di stimoli piuttosto che altri);

3) individuazione (la selezione delle informazioni specifiche che saranno registrate nella memoria). Attraverso l'importante processo dell'individuazione l'input diventa *intake*, cioè diventa il materiale linguistico appreso, che interagisce con le conoscenze conseguite in precedenza.

Dopo l'individuazione delle unità dell'input seguono altri tre stadi cognitivi:

1) elaborazione in memoria di lavoro (i processi di immagazzinamento ed elaborazione delle unità di informazione scelte);

2) confronto (una messa in relazione delle nuove unità con altri elementi del sistema interlinguistico);

3) integrazione: l'input, divenuto *intake*, può portare a ristrutturare il sistema interlinguistico dell'apprendente (Pallotti 2017: 245-248).

Pertanto, come nota Pallotti, l'apprendente che passa attraverso questi stadi cognitivi, effettua

una doppia selezione sul materiale linguistico in ingresso: una prima parte dell'input non viene nemmeno notata; della parte rimanente dell'input [...] solo una frazione è effettivamente utilizzata per ristrutturare il sistema interlinguistico, mentre il resto serve solo per gli scopi immediati della comprensione o viene addirittura perduto completamente dopo pochi secondi (Pallotti 2017: 248).

Il terzo termine, riportato da noi all'inizio di questo paragrafo, è *output*. Come abbiamo già accennato, questo termine riguarda le informazioni in uscita, inoltre, "indica i dati che costituiscono il risultato finale dell'elaborazione"⁴². Nel contesto linguistico e glottodidattico *output* è inteso come la produzione scritta e orale del parlante di una lingua. Output, quindi, è costituito da testi orali e scritti prodotti dall'apprendente, nonché dalla sua interazione nelle situazioni comunicative.

Parlando della produzione orale e scritta nell'ottica cognitivista, è necessario mettere in evidenza il ruolo dell'attenzione nel processo della produzione dell'output. Come è stato già accennato nel § 1.3.2., le nostre risorse cognitive sono limitate e quindi, la nostra funzione attenzionale consiste nella

⁴² <https://www.treccani.it/vocabolario/output/> (ultima consultazione 27/09/2022).

scelta e nella gestione degli stimoli principali sui quali dobbiamo concentrarci. Grazie alla distribuzione dell'attenzione si realizzano processi cognitivi controllati (che richiedono l'applicazione delle risorse attentive decisamente più significative) e processi automatici (che richiedono molto meno controllo attenzionale). Nell'ambito della produzione linguistica tale distinzione tra "automatico" e "controllato" diventa ancora più rilevante. A proposito di questo Pallotti (2017: 249) nota che "più una lingua, o una varietà, è utilizzata, più diventa automatica e richiede meno attenzione". Come osserva lo studioso, "parlare una lingua è un'abilità cognitiva complessa, che implica l'uso parallelo e coordinato di molte sotto-procedure": ad esempio pensare ai contenuti da esprimere, scegliere parole appropriate, applicare regole grammaticali, controllare il movimento dell'apparato fonatorio per produrre certi suoni, ecc. Un parlante che partecipa ad una conversazione informale svolta nella propria lingua, riesce a realizzare tutti questi sotto-obiettivi simultaneamente, poiché ciascuno di loro richiede poca attenzione. Mentre il processo della produzione orale o scritta in L2 (soprattutto agli stadi iniziali) è privo di automaticità e quindi, richiede molta più attenzione per poter realizzare ciascuna delle sotto-procedure dell'attività globale (cioè parlare o scrivere). Ad esempio, durante il processo della produzione dell'output l'attenzione dell'apprendente può essere focalizzata sui significati delle unità lessicali (*focus on meaning*) oppure sulla forma in cui tali significati vengono espressi (*focus on form*). Pertanto, come osserva Pallotti,

imparare una lingua, in questa prospettiva cognitivista, consiste nell'automatizzare tutti questi sotto-processi: man mano che alcuni di essi diventano automatici, così che non richiedono più molta attenzione per essere portati a termine, ci si potrà occupare di nuove strutture e nuove regole, fino ad approssimare [...] la totale scioltezza del parlante nativo (Pallotti 2017:250, 253).

1.4. Stile cognitivo e apprendimento del lessico

Nella letteratura glottodidattica lo stile cognitivo è definito come "il modo che ogni individuo ha per elaborare un'informazione e per affrontare un compito" (Villarini 2021: 144). Come affermano gli studiosi, "già nella parola *stile* si

rinviene l'idea che non esiste un ideale di comportamento” ma esistono piuttosto, “modi differenti di affrontare un compito” (De Marco 2015: 76).

Nell'ambito degli studi glottodidattici sono stati descritti i diversi stili cognitivi⁴³. In particolare, vediamo, come questi stili possono incidere sull'apprendimento del lessico.

a) *stile analitico/globale*: le persone di tipo analitico scompongono il compito di apprendimento in unità indipendenti, mentre quelle di tipo globale hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale. Quindi, se il compito sarà apprendere il nuovo lessico contenuto in un testo, uno studente globale partirà da una visione d'insieme del testo per poi passare all'analisi delle unità lessicali particolari, mentre uno studente analitico preferirà eseguire il percorso contrario;

b) *stile analitico/mnemonico*: tale distinzione consiste nel fatto che alcuni apprendenti, grazie a una buona memoria, sono in grado di memorizzare molte parole in blocchi o lunghi segmenti della L2; mentre altri che hanno buone capacità analitiche, tendono a “scoprire le regole” della seconda lingua, per poter formare delle frasi utilizzando elementi linguistici separati. Rispetto allo stile precedente, dove “analiticità e globalità sono dimensioni logicamente opposte” quindi l'uno esclude l'altro, lo stile analitico e quello mnemonico possono appartenere alla stessa persona (Pallotti 2017: 233-234). Questo significa che un'apprendente oltre a possedere una buona memoria che gli consente di apprendere molte parole, ha buone capacità di analisi (per scoprire il funzionamento delle regole grammaticali);

c) *autonomia/dipendenza nei processi di studio*: a livello dell'apprendimento lessicale questo criterio si realizza nella capacità o incapacità dell'individuo di applicare le *strategie metacognitive e cognitive* utili per la memorizzazione del vocabolario (ad es. raggruppamento delle parole, visualizzazione, rappresentazione acustica ecc.⁴⁴). Inoltre, uno studente autonomo

⁴³ Per la descrizione degli stili cognitivi trattati in questa sede si veda (in ordine cronologico): Akišina, Kagan 2002: 189-190; Balboni 2012: 80-82; De Marco 2015: 76-77; Pallotti 2017: 231-234; Villarini 2021: 144-146. Oltre agli stili, riportati da noi, nella letteratura psicolinguistica e glottodidattica si possono trovare anche altre definizioni (ad. es. stile *convergente/divergente*, *ideativo/esecutivo* e altro). Tali stili non sono stati inclusi nella nostra rassegna in quanto considerati meno rilevanti nel contesto dell'apprendimento del lessico.

⁴⁴ Per l'elenco delle strategie metacognitive e cognitive si veda Pallotti 2017: 258-259.

è in grado di definire un elenco di parole straniere da imparare secondo i propri interessi e bisogni in un certo periodo di tempo ecc. Mentre uno studente dipendente aspetterà che sia l'insegnante a proporgli il lessico da imparare;

d) *stile impulsivo/riflessivo*: questo stile riguarda soprattutto i processi decisionali, cioè la velocità e la modalità con le quali viene effettuata una scelta. Ad esempio, nel contesto della produzione orale, un apprendente con uno stile impulsivo fornisce una risposta più immediata, nonostante il rischio di incorrere in qualche errore. Mentre un apprendente di tipo riflessivo, prima di produrre una risposta, sceglie le parole con più precisione e quindi ha tempi decisionali più lunghi;

e) *dipendenza/indipendenza dal campo*: si tratta della possibilità di elaborare e decifrare le informazioni in modo indipendente o meno dal contesto in cui esse si trovano. Gli studenti indipendenti dal campo hanno “la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché compaiono in quel punto del testo” (Balboni 2012: 81). Tuttavia, la caratteristica cognitiva *in/dipendenza dal campo* non va confusa con il concetto dell'utilizzo del contesto per il migliore apprendimento del lessico, di cui abbiamo parlato nel § 1.3.3. Nel primo caso si tratta della possibilità di *interpretare* e comprendere informazioni lessicali (dentro o fuori dal campo), mentre nel secondo caso si parla della *memorizzazione* del lessico all'interno di un contesto;

f) *tolleranza/intolleranza per l'ambiguità*: questo stile cognitivo si riferisce a una tendenza degli apprendenti di sentirsi a disagio o meno di fronte a elementi ambigui, imprecisi, poco chiari. Bisogna prestare attenzione a questa caratteristica, ad esempio quando si tratta dell'apprendimento delle parole polisemiche oppure del lessico con il significato connotativo e quindi ambiguo;

g) *stile verbale/visivo*: questo stile riguarda il tipo di codice (verbale o visivo) che utilizza un individuo per memorizzare le informazioni. Villarini (2021: 145) riporta le tecniche di memorizzazione preferite dagli studenti di tipo verbale (ad es. riassunti, appunti, ripetizioni) e dagli studenti che adottano un codice visivo-spaziale (schemi, tabelle, mappe concettuali). In senso più stretto, per favorire la memorizzazione del lessico, tali tecniche possono essere applicate a seconda dello stile cognitivo dell'apprendente;

h) *stile visivo/uditivo/tattile/cinestesico*: ciascuno di questi stili si basa sul sistema cognitivo che assume il ruolo principale nel processo dell'apprendimento (ad es., percezione e memoria di tipo visivo, uditivo ecc.)⁴⁵. Akišina e Kagan (2002: 185, 189-190) definiscono un elenco delle *preferenze sensoriali* che incidono sulla memorizzazione del materiale linguistico: memoria visiva, uditiva, somatosensoriale. A sua volta la memoria somatosensoriale include i seguenti sottotipi: memoria grafo-motoria, memoria cinestesica, memoria tattile⁴⁶. Tali preferenze sensoriali sono coinvolte durante il processo di raccolta delle nuove informazioni, inoltre, durante la conservazione nella memoria e la successiva riproduzione del materiale linguistico appreso. Secondo le stesse studiose, se il processo didattico è organizzato tenendo presente le preferenze sensoriali degli studenti, i risultati saranno migliori.

In conclusione, sarà opportuno sottolineare che spesso uno studente non ha uno stile cognitivo puro ma possiede piuttosto un misto tra vari tipi di stili e preferenze cognitive. La formazione di uno stile, molto individuale, è influenzata da diversi fattori, tra i quali possono esserci non solo le caratteristiche psicofisiche dello studente ma anche la precedente esperienza (positiva o negativa) dell'apprendimento di una lingua straniera e/o altre materie, nonché, abitudine, moda (ad es. l'uso di una certa tecnologia) e altro.

Conoscere il proprio stile cognitivo significa avere la possibilità di sfruttare i suoi aspetti positivi per rendere l'acquisizione più efficace. Per ottimizzare l'apprendimento e l'autoapprendimento del lessico, uno studente può applicare le *strategie cognitive* (ad es. modi di comprendere e memorizzare i materiali linguistici) e le *strategie metacognitive* (pianificazione organizzativa dell'apprendimento, auto-gestione e altro) (Pallotti 2017: 257). Tali strategie

⁴⁵ Pertanto, gli studenti con uno stile visivo preferiscono apprendere i contenuti tramite la lettura, l'utilizzo degli schemi grafici, immagini ecc. Gli studenti cosiddetti uditivi considerano utili per l'apprendimento lezioni orali, registrazioni, podcast in lingua straniera, canzoni ecc. Gli studenti con uno stile cinestesico apprezzano le attività di apprendimento con il coinvolgimento fisico globale, mentre gli apprendenti con uno stile tattile preferiscono le attività che implicano l'uso delle mani (Pallotti 2017: 234).

⁴⁶ Akišina e Kagan (2002: 190) riportano anche esempi di attività didattiche che coinvolgono questi sottotipi della memoria sensoriale. Ad esempio, è proposto di ricopiare a mano quello che l'insegnante scrive alla lavagna, è possibile introdurre role-play per coinvolgere i movimenti del corpo, utilizzare flash card di carta per rafforzare le sensazioni tattili ecc.

permettono allo studente di organizzare e di realizzare il processo dell'apprendimento, tenendo in considerazione il proprio stile cognitivo.

CAPITOLO 2

Insegnare il lessico

In questa sede ci concentriamo sull'aspetto lessicale dell'insegnamento di una lingua straniera e in particolare, sulle tecniche per il lessico applicate nei vari metodi glottodidattici. Il capitolo si apre con una panoramica storica sui metodi glottodidattici e il ruolo del lessico nell'insegnamento delle lingue straniere, con una particolare attenzione alla lingua russa. Vengono poi presi in esame i principi metodologici e il concetto del vocabolario di base nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS, così come i potenziali punti critici nell'apprendimento del lessico russo da parte degli studenti italofofoni. Segue una descrizione delle fasi dell'insegnamento del lessico e delle corrispondenti tecniche e attività didattiche. Chiude il capitolo una rassegna di spunti dedicata alla didattica delle relazioni semantiche, viste nel Capitolo 1 (polisemia, omonimia, sinonimia, antonimia e altro).

2.1. Apprendimento del lessico nella storia della glottodidattica

Nel contesto dell'insegnamento linguistico, visto in prospettiva storica, l'apprendimento del lessico ha avuto una funzione e un peso molto diverso a seconda della teoria linguistica sottesa a ciascun metodo⁴⁷. Cominciamo la nostra panoramica con i metodi formali, sottolineando che tali metodi erano basati sulla “concezione atomistica della lingua”, dove “il lessico da apprendere era concepito come singolo elemento decontestualizzato” (Maggini 2021: 23).

Nell'ambito glottodidattico per un lungo periodo al lessico era dedicata poca attenzione. Come scrivono a proposito Cardona e De Iaco (2020: 70), “per molti anni è prevalsa una visione dicotomica della lingua: da una parte la grammatica (*le regole*), dall'altra le parole (*l'uso*), dove la prima godeva della quasi totale attenzione nel percorso didattico”.

⁴⁷ Per una rassegna sugli approcci e sui metodi per l'insegnamento della L2 si veda: Balboni (2012: cap.1); Danesi, Diadori, Semplici (2018: cap. 1, 2); Cardona, De Iaco (2020: cap. 3); Villarini (2021: cap. 7), Maggini (2021).

Tale separazione tra grammatica e lessico era uno dei tratti distintivi dell'*approccio formalistico*. L'approccio formalistico (a cui appartiene il classico *metodo grammaticale-traduttivo*) era altamente deduttivo e focalizzava l'attenzione sulla grammatica (morfologia e sintassi). Le regole grammaticali, considerate stabili e immutabili, erano presentate nella L1. In seguito, gli studenti dovevano memorizzare le regole della grammatica al fine di poterle impiegare negli esercizi di traduzione (da e nella L2), esercizi di manipolazione e altri. Nel contesto dell'approccio formalistico il lessico era appreso con le liste: ad esempio elenchi di verbi irregolari, elenchi composti per campi semantici come i colori, gli animali, gli oggetti dell'aula ecc., o in alternativa l'elenco delle parole che compaiono in un testo (Balboni 2012: 11).

Il metodo grammaticale-traduttivo è stato utilizzato dall'antichità fino ai giorni nostri. È il metodo tradizionale che per un lungo periodo ha influenzato la didattica delle lingue straniere. All'interno di questo metodo le principali abilità linguistiche erano la ricezione scritta (lettura) e la produzione scritta (scrittura). Come modello di riferimento è stata utilizzata la lingua scritta di tipo letterario. Nell'ambito dell'insegnamento erano impiegati testi letterari in L2, con appropriati glossari; tali testi venivano analizzati e tradotti sia oralmente che per iscritto nella L1 del discente. Nell'ottica del metodo grammaticale-traduttivo la comunicazione orale non era considerata rilevante. L'unica forma di oralità presente in questo metodo era la lettura ad alta voce dei testi in lingua (Maggini 2021: 23, 25; Danesi, Diadori, Semplici 2018: 20, 54). Privilegiare i testi scritti, come scrivono Danesi, Diadori e Semplici (2018: 54), porta l'insegnante e lo studente a "considerare l'oggetto di insegnamento, e quindi la lingua, come un modello di riferimento statico e non dinamico e a sopravvalutare la lingua scritta a discapito di quella parlata".

Balboni (2012: 12-13) mette in evidenza il fatto che nell'ambito dell'approccio formalistico poca attenzione era dedicata agli aspetti semantici e quindi ai significati delle parole straniere da imparare. Come sottolinea lo studioso, nel contesto del metodo grammatico-traduttivo "il lavoro sulla lingua dotata di significato è limitato ai grandi testi del passato (spesso irrilevanti psicologicamente per l'età e gli interessi psicologici di un ragazzino o un

adolescente) o è del tutto eluso nella traduzione esercitativa o nella lettura ad alta voce” (Balboni 2012: 12).

Riassumiamo dicendo che l’apprendimento del lessico nel contesto del metodo grammaticale-traduttivo aveva alcuni punti di debolezza, come ad esempio poca attenzione alla dimensione orale e comunicativa della lingua e la scelta dei testi con il lessico non corrispondente agli interessi e ai bisogni degli apprendenti. All’interno di questo metodo la memorizzazione del lessico spesso non funzionava bene, visto che le nuove parole erano presentate “sotto forma di liste di parole con traduzione al fianco”, però “senza mostrare come quelle parole utilizzino e assumano significato dentro una cornice testuale⁴⁸” (Villarini 2021: 185). Inoltre, i materiali e gli strumenti didattici applicati nel metodo grammaticale-traduttivo erano costituiti esclusivamente da manuali di studio: tali manuali risultavano “poco motivanti per il tipo di impaginazione grafica e per la mancanza di colori e di immagini” (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 54)⁴⁹.

Verso la fine dell’Ottocento, negli Stati Uniti e in Europa l’approccio formalistico viene messo in discussione, soprattutto perché tale approccio non rispondeva alle reali esigenze comunicative di una società in rapida crescita. Appare un forte interesse verso le lingue “vive e parlate” (Balboni 2012: 14); l’attenzione degli studiosi ora è focalizzata sulla dimensione orale di una lingua. Proprio in risposta all’aumento di tale interesse, nasce il *metodo diretto*, il quale sostituisce l’approccio formalistico in alcune istituzioni di formazione del Nord Europa e degli Stati Uniti agli inizi del Novecento. Un altro motivo che ha stimolato l’apparizione del nuovo metodo è stata “la crescente consapevolezza che l’apprendimento mediante regole grammaticali e compiti di traduzione risultava spesso inefficace” (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 23). In conseguenza di ciò, come scrive Villarini (2021: 187) “diminuisce e quasi scompare l’attenzione per la grammatica in favore della dimensione dell’**oralità** e dell’**apprendimento spontaneo**⁵⁰ della lingua”. Uno dei principali tratti distintivi del metodo diretto

⁴⁸ Come abbiamo già accennato nel § 1.3.3., il ruolo del contesto (linguistico, situazionale, culturale) è fondamentale per l’apprendimento del lessico.

⁴⁹ A nostro avviso gli elementi grafici presenti nei manuali di lingua (colore, forma, caratteri), se usati con moderazione e pertinenza, senza distrarre attenzione, aiutano a coinvolgere gli apprendenti, soprattutto quelli del tipo visivo (cfr. § 1.4.).

⁵⁰ Il grassetto è nel testo.

era “l’immersione totale del discente nella lingua obiettivo, al fine di favorire un apprendimento naturale”. In tali condizioni dell’apprendimento lo studente “non era tenuto a imparare né le regole né la struttura della lingua oggetto di apprendimento e di conseguenza la grammatica restava esclusa dall’insegnamento” (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 56).

Nel contesto del metodo diretto l’insegnamento era concentrato sullo sviluppo delle abilità orali del comprendere e del parlare. La lingua parlata, cioè viva, destinata a comunicare significati, era assunta come il modello di riferimento. La principale tecnica del metodo diretto era quella della conversazione; inoltre, si realizzavano lezioni di carattere tematico (cioè intorno a un certo argomento e non centrate su un focus linguistico).

Durante la lezione in classe doveva essere usata solo L2. Inoltre, il docente di lingua doveva essere un parlante nativo. Ogni lezione includeva stimoli dialogici audio-orali. Dopo una lezione orale seguiva una serie di domande per ripassare e per esercitare il materiale linguistico introdotto precedentemente. Le nuove parole dovevano essere insegnate tramite le azioni mimetiche, con movimento, con figure, con oggetti ecc.⁵¹ (Balboni 2012: 14; Danesi, Diadori, Semplici 2018: 23).

Nell’ambito del metodo diretto, come afferma Maggini (2021: 24), “il lessico [...] non recita un ruolo centrale nell’apprendimento linguistico, ma risulta collaterale alla pratica basata sull’imitazione di campioni di lingua proposti”. Uno dei limiti del metodo diretto è rappresentato dal fatto che nel contesto di tale metodo l’input lessicale non viene fornito in funzione dei livelli di conoscenza linguistica (livello principiante, medio e avanzato). Durante le lezioni l’apprendente viene “immerso” nella L2 oggetto di studio e la traduzione in L1 non viene usata. In questo caso può accadere che l’apprendente principiante in un breve periodo di tempo incontri troppi vocaboli difficili da imparare. Pertanto, esiste il rischio che si crea un eccessivo carico cognitivo che possa compromettere la memorizzazione del materiale linguistico. Inoltre, l’introduzione posticipata

⁵¹ A proposito dell’idea di associare parole a oggetti, Danesi, Diadori, Semplici (2018: 24) osservano che già il grande studioso ceco Comenio (Jan Amos Komenský, 1592-1670) sosteneva che “l’insegnamento delle lingue non doveva essere disgiunto dal riferimento agli oggetti concreti; le parole nuove dovevano, infatti essere insegnate solo in modo congiunto agli oggetti ai quali si riferivano”. Sulla base dell’idea introdotta da Comenio, nell’ambito della pedagogia russa è stato sviluppato il principio di *nagljadnost’* (cioè di “rappresentatività”, di “concretezza”).

delle abilità di lettura e di scrittura (rispetto all'ascolto e alla produzione orale) può incidere in modo negativo sulla memorizzazione dell'ortografia dei nuovi vocaboli (visto che la memoria visiva e quella grafo-motoria non viene sfruttata).

Tuttavia, è possibile evidenziare alcuni momenti positivi riguardo l'apprendimento del lessico nel contesto del metodo diretto:

a) rispetto al precedente metodo grammaticale-traduttivo, il metodo diretto prevede lo svolgimento di lezioni tematiche. Tali lezioni (con utilizzo di conversazioni) consentono di scegliere gli argomenti e quindi il lessico rilevante per gli apprendenti;

b) l'accoppiamento di parole e frasi da imparare con i gesti, con i movimenti, così come anche la drammatizzazione, coinvolgono vari tipi di memoria (visiva, cinestesica) e quindi rafforzano l'acquisizione;

c) lo stesso effetto positivo ha luogo quando il lessico viene semantizzato con l'utilizzo di immagini, oggetti, foto ecc.⁵²

Come scrive Piva (in De Marco 2015: 182), nel contesto del metodo diretto aveva luogo “la ricostruzione del significato dei singoli elementi lessicali con il ricorso al contesto e all'associazione parole/immagini, oppure attraverso l'uso di parafrasi e di sinonimi”. Pertanto, con l'utilizzo di queste tecniche è stato fatto un passo avanti verso la dimensione lessicale della lingua.

Il prossimo metodo nella nostra panoramica è il *Reading Method* (metodo della lettura), il quale si è affermato negli Stati Uniti nel periodo 1920-1940. Tale metodo costituiva, in un certo senso, una variante del metodo grammaticale-traduttivo ed era basato unicamente sullo sviluppo dell'abilità di lettura, escludendo le altre abilità (soprattutto le competenze orali) (De Marco 2015: 180; Maggini 2021: 24).

Tuttavia, il *Reading Method* ha creato le condizioni per dedicare più spazio all'insegnamento del lessico rispetto ai precedenti due metodi descritti. Come scrive Piva (in De Marco 2015: 181), nell'ambito del *Reading Method* aveva luogo la “focalizzazione sull'apprendimento lessicale e su esercizi di controllo del vocabolario”, in più era utilizzata la tecnica di ripetizione di parole nuove. Il

⁵² È necessario precisare che tale tecnica va usata per presentare il lessico concreto; mentre per il lessico di carattere astratto conviene utilizzare altre tecniche di semantizzazione (ad esempio parafrasi, cioè spiegazione del significato di una parola).

Reading Method era di carattere strettamente induttivo. Durante le lezioni svolte con questo metodo gli studenti dovevano essere estremamente autonomi, mentre il ruolo dell'insegnante era quello di un facilitatore che aiutava gli studenti a scoprire il funzionamento della lingua straniera attraverso le letture (Balboni 2012: 17). Pertanto, all'interno del *Reading Method* sia l'insegnamento della grammatica sia quello del lessico erano strutturati in modo tale da facilitare la lettura. La traduzione (assente nel metodo diretto) era considerata la tecnica "più idonea per la comprensione della lingua scritta, ma doveva essere contestualizzata ai termini delle vari letture" (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 26). La lettura veniva esercitata su testi didattici costruiti appositamente, "secondo una visione graduata dell'apprendimento"⁵³ (Ibid.).

A partire dagli anni Quaranta del secolo scorso, negli Stati Uniti, durante il periodo della Seconda guerra mondiale, nasce il *metodo audio-orale*. Tale metodo trae le sue origini dall'*Army Specialized Training Program* (ASTP, Programma di addestramento specializzato dell'esercito)⁵⁴. Il motivo per cui è nato il nuovo metodo era l'esigenza di comunicare, o più precisamente, interagire oralmente con interlocutori madrelingua nelle situazioni quotidiane. Come scrive Piva (in De Marco 2015: 183),

nel contesto statunitense, l'ASTP e il metodo audio-orale rappresentano una reazione al *reading method*, fino ad allora adottato nelle istituzioni educative, affermando l'assoluta priorità dell'oralità e di un insegnamento orientato su obiettivi pratico-funzionali (come già era avvenuto in Europa coi metodi diretti).

Il metodo audio-orale era influenzato da ipotesi di tipo comportamentista (proveniente dall'ambito della psicologia) e da teorie linguistiche di matrice strutturalista. Tale metodo partiva dal presupposto che una lingua straniera può essere appresa come qualsiasi altro comportamento umano, con un procedimento di "stimolo-risposta (-conferma)", applicando tecniche comportamentistiche come

⁵³ In tale contesto è possibile fare un'ipotesi che anche l'introduzione del lessico tramite i testi seguiva un determinato percorso, partendo dal lessico mediamente più semplice verso quello più complesso.

⁵⁴ Il programma ASTP era sviluppato in risposta alle esigenze belliche dell'esercito americano ad addestrare rapidamente ed efficacemente soldati scelti per essere paracadutati oltre le linee nemiche e quindi capaci di esprimersi in lingue straniere (Villarini 2021: 186). Il programma di formazione "mirava a raggiungere la conoscenza di una L2 in un modo efficiente e nel minimo tempo possibile" (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 27).

imitazione e ripetizione. Il metodo audio-orale portava a considerare l'apprendente un oggetto sul quale agire 'meccanicamente', attraverso la trasmissione di stimoli provenienti non solo da parte del docente ma anche da macchine. Il laboratorio linguistico con audioregistratori (l'invenzione divenuta disponibile proprio in questo periodo) assume un ruolo centrale in questo metodo, in quanto "consente di fornire in maniera ottimale allo studente gli stimoli opportuni capaci di generare l'apprendimento" (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 56-57).

Pertanto, il metodo audio-orale si basava sull'ascolto e sulla ripetizione orale di interazioni comunicative fisse⁵⁵. Nell'ottica di questo metodo, la lingua da insegnare era vista come una serie di *chunks*, ossia di "stringhe" da comporre. Così alla base del metodo si trovava l'idea, che "esistano dei **pattern comunicativi**⁵⁶ semirigidi [...] dove è sufficiente modificare un elemento [...] per arrivare a risolvere un gran numero di situazioni comunicative" (Villarini 2021: 186). I pattern comunicativi rappresentavano l'oggetto dell'apprendimento. In realtà tale modello di lingua era costituito da campioni di frasi, privi di significato e presentate allo studente fuori dal contesto (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 57). Con l'obiettivo di apprendere queste frasi, uno studente era chiamato ad ascoltarle e a ripeterle, utilizzando le attrezzature del laboratorio linguistico. Le tecniche principali del metodo audio-orale erano rappresentate dai *pattern drill*⁵⁷, esercizi di trasformazione, manipolazione o espansione, basate sulla "mera ripetizione mnemonica, martellante e ossessiva delle singole strutture da apprendere" (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 58). Come scrive Balboni (2012: 21), "i *pattern drill* sono costituiti da serie di sequenze stimolo-risposta-conferma presentate con un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea".

⁵⁵ Come nel caso del metodo diretto, anche il metodo audio-orale era caratterizzato dalla distinzione di abilità linguistiche: in primo luogo l'attenzione si focalizzava su *speaking* e *listening*. Le abilità di lettura e di scrittura venivano introdotte in un momento successivo. Per quanto riguarda l'apprendimento lessicale, tale metodologia di studio poteva ostacolare lo sviluppo delle abilità grafiche e ortografiche degli apprendenti.

⁵⁶ Il grassetto è nel testo.

⁵⁷ Esercizi scritti o orali a carattere ripetitivo (trasformazione in base a un modello) (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 313).

Gli esercizi strutturali *pattern drill* erano di tre tipi: *sintagmatici*, *paradigmatici* e *combinati* (che combinavano i tratti dei primi due tipi di esercizi). I *pattern drill* di tipo sintagmatico erano pensati per la memorizzazione dei paradigmi morfologici. Mentre gli esercizi di tipo paradigmatico avevano come obiettivo l'implementazione del lessico (Balboni 2012: 21; De Marco 2015: 185).

Tuttavia, nell'ottica dell'insegnamento dell'aspetto lessicale, secondo Maggini (2021: 24), gli esercizi *pattern drill* portavano alla "svalutazione del lessico come unità significativa": il lessico era "sganciato dal significato" e veniva acquisito come unità discreta. In termini dell'apprendimento del lessico, l'applicazione del metodo audio-orale aveva i seguenti effetti:

a) la ripetizione meccanicistica imitativa impediva di sviluppare l'autonomia dell'apprendente nell'uso consapevole della lingua (ad es. scelta delle parole oppure capacità di esprimere i propri sentimenti, pensieri ecc.);

b) all'inizio la capacità di memorizzare frasi ad alta frequenza, uno degli obiettivi del metodo, consentiva all'apprendente di fare un veloce progresso nel contesto comunicativo. Tuttavia, nella fase successiva l'apprendente non riusciva ad entrare nella dimensione creativa, che gli avrebbe permesso di esprimersi con successo anche nelle situazioni con un elemento imprevisto (Villarini 2021: 187).

Per concludere, riteniamo opportuno mettere in evidenza che nella prospettiva dell'approccio strutturalista (a cui appartiene il metodo audio-orale), la ripetizione come tecnica dell'apprendimento era al posto centrale. A proposito di tale tecnica, Balboni (2012: 22) osserva, che "non si impara una lingua se non si automatizzano alcuni processi, e l'automatizzazione richiede la ripetizione". Tuttavia, a livello dell'apprendimento del lessico, la ripetizione come tecnica, utilizzata da sola, spesso risulta non sufficiente, perché deve essere affiancata da un'*elaborazione* del materiale linguistico. Come sottolinea Cardona (2010: 94-95), "la ripetizione di parole non garantisce il loro automatico trasferimento nella memoria a lungo termine". Secondo lo studioso, "una elaborazione più profonda dà origine ad un ricordo più stabile, perché più connesso a livello semantico". In prospettiva dell'insegnamento del lessico diventa fondamentale "il concetto di *riflessione sulla lingua*, come il processo in grado non solo di sviluppare le capacità metacognitive e di autonomia di apprendimento del discente, ma anche di

favorire l'organizzazione delle conoscenze a livello della memoria semantica” (Cardona 2010: 95).

Tale attività metalinguistica, che favorisce la funzione mnemonica e che include una riflessione sugli usi comunicativi di una lingua, trova il suo spazio nell'*approccio comunicativo*⁵⁸. Il nuovo approccio si afferma in Europa a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. L'approccio comunicativo utilizza come base gli studi svolti negli ambiti della pragmatica e della sociolinguistica. In primo luogo, vanno notate le pubblicazioni degli importanti studiosi anglosassoni J.L. Austin (*How to Do Things with Words*, 1962) e J. Searle (*Speech Acts*, 1969), che hanno messo in rilievo la natura pragmatica della lingua. Come scrive Balboni (2012: 23), “con Austin e Searle il focus non è più ‘come è fatta la lingua’ ma ‘che cosa fa la lingua’, ‘a che cosa serve la lingua’, e la risposta è che la lingua serve per fare, per compiere atti sociali e pragmatici – serve per comunicare”.

In questa prospettiva si afferma l'idea che l'obiettivo principale dell'insegnamento di una lingua è “insegnare a comunicare” (Villarini 2021: 188). La capacità di comunicare nella L2, uno degli obiettivi dell'insegnamento di una lingua straniera, ha portato allo sviluppo dell'approccio comunicativo.⁵⁹

Una delle principali novità nell'approccio comunicativo faceva riferimento al ruolo centrale attribuito all'apprendente, e quindi ai suoi interessi e ai suoi bisogni comunicativi (Balboni 1999: 20). All'interno del nuovo approccio si afferma una visione che l'allievo debba “essere in grado di comunicare le proprie idee, il proprio pensiero nell'interazione linguistica e non solo dimostrare la propria competenza morfosintattica in *performance* decontestualizzate” (Cardona, De Iaco 2020: 70). Questo significa che rispetto ad alcuni metodi usati in precedenza⁶⁰, nel contesto dell'approccio comunicativo utilizzato durante un corso

⁵⁸ L'approccio comunicativo ha trovato la sua realizzazione didattica principalmente in due metodi: quello situazionale e quello nozionale-funzionale (Balboni 1999: 20).

⁵⁹ Prima della comparsa dell'approccio comunicativo, nel contesto dei metodi tradizionali sussisteva il presupposto, che "l'abilità di applicare il codice della L2 a situazioni realistiche di interazione comunicativa emergesse spontaneamente dopo l'assimilazione della grammatica". Tale presupposto è stato superato con l'introduzione del termine “competenza comunicativa”, proposto dal sociolinguista americano Dell Hymes. (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 32).

⁶⁰ Ad esempio, nel metodo grammaticale-traduttivo i contenuti lessicali erano legati ai testi letterari, oggetti di studio e agli esercizi di grammatica.

di lingua era possibile scegliere temi e contenuti lessicali che interessavano l'apprendente.

Un'altra caratteristica del nuovo approccio era costituita dall'utilizzo di materiali autentici che riportavano modelli ed esempi della comunicazione reale. Tali materiali dovevano essere proposti con largo uso di tecnologie glottodidattiche (audio- e videoregistratori, diapofilm, laboratorio linguistico, computer ecc.) (Balboni 1999: 20, 100-101). L'utilizzo del video che consentivano di riprodurre le situazioni comunicative in L2 era mirato allo sviluppo della *competenza extralinguistica*⁶¹ (i linguaggi non verbali, come ad esempio espressioni del viso, gesti del corpo, distanza interpersonale ecc.).

Oltre alle caratteristiche sopracitate, all'interno dell'approccio comunicativo sussistevano alcuni presupposti didattici generali, tra cui i seguenti influenzavano indirettamente anche l'insegnamento del lessico:

a) la lingua, oggetto di studio, veniva analizzata in termini di *funzioni comunicative* (ad es. per esprimere funzioni come il saper salutare, il saper invitare, il saper accettare e così via). Anche il materiale linguistico da imparare doveva essere selezionato sulla base di tali funzioni (o *speech acts* "atti linguistici");

b) gli elementi del linguaggio da imparare (le parole, le espressioni ecc.) dovevano essere scelti in base al loro valore comunicativo. Inoltre, la suddivisione del materiale didattico doveva essere effettuata graduando le situazioni comunicative secondo la loro frequenza e non in base alla complessità (e alla difficoltà) delle unità grammaticali e lessicali (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 32).

In aggiunta a tali presupposti nell'approccio comunicativo appare il concetto di *nozione*, introdotto da D.A. Wilkins nel 1976⁶². Tale concetto assume rilevanza in termini dell'apprendimento del lessico. Le nozioni sono definite come: a)

⁶¹ Balboni (2012: 129) definisce la competenza extralinguistica come "quel complesso di codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati o, in alcuni casi, in sostituzione della lingua verbale". Riteniamo che questa competenza diventi rilevante nel contesto dell'insegnamento del lessico poiché consente all'apprendente di interpretare in modo corretto gli enunciati in L2 accompagnati dai messaggi non verbali.

⁶² È diventata nota l'affermazione di Wilkins (1972), che mette in rilievo l'importanza del lessico: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (citato da Cardona, De Iaco 2020: 71).

categorie concettuali (quantità, tempo, spazio ecc.); b) categorie grammatico-semantiche (comparazione, interrogazione ecc.); c) grandi categorie semantiche, descrivibili anche come *campi lessicali*. Le nozioni verbalizzano dei concetti, così come le funzioni comunicative verbalizzano degli scopi pragmatici. Pertanto, nell'ambito dell'insegnamento le nozioni dovevano essere presentate non secondo una prospettiva puramente formale (aggettivi, verbi, avverbi di tempo), ma in base a loro valore semantico (Maggini 2021: 24).

Tuttavia, l'approccio comunicativo, non solo in generale ma anche a livello dell'insegnamento del lessico, presentava alcuni punti critici. Uno di questi riguardava la difficoltà di selezionare le unità lessicali da apprendere, perché il contesto delle situazioni comunicative non sempre determina le parole da usare. Un altro punto si riferiva alla difficoltà di graduare il materiale didattico in base a funzioni comunicative e quindi, non in base alla sua complessità di carattere grammaticale e lessicale (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 33).

Concludendo il discorso sull'approccio comunicativo, dobbiamo evidenziare il fatto che all'interno di questo approccio il posto centrale veniva occupato dalla pragmatica. Diversamente, all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso nasce un nuovo approccio che mette al centro proprio la dimensione semantica. Tale approccio, chiamato *Lexical Approach* (*l'approccio lessicale*) prende inizio dai lavori di D. Willis⁶³ e M. Lewis⁶⁴. Il nuovo approccio nasce in seguito alle seguenti premesse. Da un lato, gli studi svolti negli anni precedenti nell'ambito della linguistica dei corpora hanno messo in luce un legame indissolubile tra lessico e grammatica⁶⁵. Dall'altro lato, un rinnovato interesse nell'ambito glottodidattico per l'aspetto lessicale della lingua è legato alla "percezione di un primato psicologico del lessico rispetto alla grammatica: l'apprendente percepisce e acquisisce sequenze lessicali ancor prima che strutture grammaticali" (Daloiso, 2015: 51)⁶⁶

⁶³ *The Lexical Syllabus* pubblicato nel 1990

⁶⁴ *The Lexical Approach*, 1993; *Implementing the Lexical Approach*, 1997.

⁶⁵ Come afferma uno dei *key principles* di Lewis, "The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word 'chunks'" (Lewis 1993: vi).

⁶⁶ Questa idea è stata espressa nel primo principio del *Lexical Approach* "Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar" (Lewis 1993: vi).

L'approccio lessicale appartiene all'ambito degli approcci comunicativi e quindi considera la lingua come strumento per la comunicazione. Come sottolinea Porcelli (2004: 42), la differenza principale del nuovo approccio sta in “una migliore comprensione della natura del lessico, nella naturale manifestazione del linguaggio e del suo contributo alla didattica delle lingue”.

Nell'approccio di Lewis la lingua era “riconosciuta come risorsa personale, non come realizzazione astratta”⁶⁷ (M. Lewis citato da Porcelli 2004: 41). Pertanto, l'approccio lessicale era caratterizzato da “una visione olistica, non atomistica della lingua” (Daloiso 2015: 51). Oltre a questo, il *Lexical Approach* si basava sulla convinzione che nella comunicazione è più importante avere gli strumenti per comunicare concetti, significati, piuttosto che per strutturare correttamente parole, frasi o testi. Quindi, sarebbe più importante avere accesso alla lingua attraverso i *contenuti* piuttosto che attraverso le *forme* (Balboni 1999: 58; Maggini 2021: 25). Secondo Lewis, “«lingua efficace» è un concetto più ampio di «lingua accurata»”⁶⁸ (citato da Porcelli 2004: 41).

L'approccio lessicale, di carattere induttivo, si basa sul principio della *riflessione linguistica*. Tale riflessione sulla lingua è intesa “come attività che contribuisce a sviluppare la consapevolezza dello studente nell'ambito delle sequenze e combinatorie lessicali” (Daloiso 2015: 51). La riflessione come attività metalinguistica “deve avvenire a partire dal testo e in esso assumono particolare interesse gli elementi relativi al co-testo e non solo al contesto” (Cardona, De Iaco 2020: 81). Pertanto, un ciclo d'apprendimento linguistico parte dal contatto con il testo e dall'osservazione delle strutture lessicali. Dopodiché si procede alla formulazione e alla verifica di ipotesi di funzionamento delle strutture. Si conclude con la sperimentazione, cioè con il riutilizzo delle nuove strutture attraverso compiti (*task*), attività di *problem solving* ecc., e quindi non attraverso la semplice ripetizione passiva⁶⁹ (Maggini 2021: 26).

Oltre ciò, è possibile mettere in evidenza alcuni punti chiave che caratterizzano il *Lexical Approach*:

⁶⁷ “Language is recognised as a personal resource, not an abstract idealization” (Lewis 1993: vi).

⁶⁸ “Successful language is a wider concept than accurate language” (Lewis 1993: vi).

⁶⁹ Nel *Lexical Approach* di Lewis “The Present-Practise-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesise-Experiment cycle” (Lewis 1993: vii).

a) il lessico di una lingua è considerato come un insieme formato non da singole parole isolate tra loro, ma da “blocchi di parole” o “*chunks*”. Il *chunking* è una segmentazione del testo (scritto o parlato) in unità in genere superiori alla parola. L'apprendente memorizza tali unità di parole in maniera olistica, quasi come se fossero una parola sola, con il vantaggio di poterle riprodurre al momento opportuno (Serra Borneto 2006: 236). Perciò diventa importante sviluppare “una competenza metalinguistica che consente all'allievo di riconoscere, memorizzare e utilizzare in fase produttiva tali *chunks*” (Cardona, De Iaco 2020: 78).

b) nell'ambito del *Lexical Approach* l'attenzione è posta sulla *contestualizzazione* delle unità lessicali e dell'input in L2⁷⁰;

c) nel *Lexical Approach* una particolare rilevanza si attribuisce alle abilità ricettive (soprattutto al listening), nonché all'input in L2, che deve essere “il più possibile autentico, linguisticamente ricco e differenziato” (Serra Borneto 2006: 235).⁷¹

In prospettiva applicativa e didattica il *Lexical Approach* propone le seguenti *strategie* di apprendimento del lessico⁷²:

a) le strategie di ripetizione. Si tratta delle procedure meccaniche e sistematiche che non intervengono e non modificano l'oggetto della memorizzazione. Tale strategia si applica soprattutto durante le prime fasi dell'apprendimento quando viene costruita una base di vocaboli da utilizzare nelle varie attività didattiche;

b) le strategie di elaborazione che consistono nella manipolazione mentale del materiale da apprendere, in modo da facilitarne l'integrazione nella struttura cognitiva dell'allievo. Le strategie di elaborazione includono le seguenti operazioni cognitive: associare, contestualizzare, confrontare, contrastare, visualizzare (Serra Borneto 2006: 238-239);

c) le strategie di strutturazione che tendono a sistematizzare i significati delle parole, raggruppandoli secondo vari criteri⁷³;

⁷⁰ Come evidenzia Serra Borneto (2006: 241), “tale approccio privilegia [...] il lessico nelle sue forme contestualizzate, sia quando si presenta sotto forma di materiale autentico, sia in quanto potenzialmente combinabile con altri vocaboli di tipo diverso (collocazioni)”.

⁷¹ “Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status” (Lewis 1993: vii).

⁷² Per approfondire si veda Serra Borneto (2006: 236-245).

d) le strategie di esercitazione o applicazione che vengono realizzate nelle attività individuali di lettura, ascolto e scrittura in lingua straniera (Serra Borneto 2006: 245).

A questo proposito va sottolineato che il *Lexical Approach* consente all'allievo di sviluppare una propria autonomia nell'apprendimento. Ciò si realizza grazie a diversi aspetti dell'approccio: l'analisi della lingua parlata, lo stimolo della creatività, la sdrammatizzazione dell'errore, il confronto, le attività di *task* e *problem solving* ecc. Oltre ciò, all'apprendente viene data una certa libertà nelle scelte dei materiali didattici, in base ai suoi interessi e alle motivazioni personali piuttosto che in base ad un sillabo prestabilito. Tutto ciò porta l'allievo a sviluppare un atteggiamento attivo che favorisce il suo apprendimento individuale e autonomo (Serra Borneto 2006: 236).

Possiamo concludere dicendo che la panoramica eseguita sull'insegnamento del lessico nell'ambito occidentale è partita da metodi formali, caratterizzati da una concezione "atomistica" della lingua, e si è conclusa con il *Lexical Approach* che percepisce la lingua come "un organismo unitario" e indivisibile⁷⁴. In tale ottica, la lingua come organismo è costituita "da raggruppamenti strutturati di parole [...] che impongono il superamento della dicotomia tra lessico e grammatica a favore di una concezione della lingua intesa come lessico grammaticalizzato" (Cardona, De Iaco 2020: 75). In prospettiva storica, il cambiamento riguarda anche la scelta e la modalità dell'utilizzo dei testi come fonte del nuovo lessico. L'attenzione dei docenti e dei ricercatori si sposta dai testi costruiti appositamente per scopi didattici verso autentici materiali linguistici e l'utilizzo delle tecnologie glottodidattiche⁷⁵. Infine, con l'apparizione di nuovi approcci e metodi cambia anche il ruolo dell'apprendente. L'apprendente con i suoi bisogni e gli interessi passa dalla posizione periferica, attribuita a lui nel contesto dei metodi formali, al posto centrale, dedicato a lui nel contesto degli

⁷³ Serra Borneto (2006: 244) sottolinea che "concetti classificati, gerarchizzati e strutturati logicamente vengono ricordati a distanza di tempo con molta maggiore accuratezza che i concetti raggruppati in maniera casuale".

⁷⁴ Precisiamo che in questa sede non prendiamo in esame i metodi di ispirazione umanistico-affettiva (ad es. il Total Physical Response, il Silent Way e altri), che risultano molto eterogenei e con basi teorico-metodologiche molto specifiche.

⁷⁵ Come afferma Villarini (2021: 190), "oggi [...] prevale l'idea che non conti troppo usare dei *realia* o dei testi costruiti; quello che conta è che i **testi** siano **adeguati** a fare didattica".

approcci comunicativi. Pertanto, in tali approcci l'allievo assume una certa autonomia e libertà dell'espressione grazie alle strategie incentrate sulla riflessione metalinguistica e sullo sviluppo della creatività.

2.2. La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento del russo come LS in prospettiva storica

Continuando la nostra rassegna, vediamo ora come è stata trattata l'acquisizione del lessico all'interno dei principali metodi d'insegnamento del russo come LS.

Nel contesto dell'insegnamento del russo come lingua straniera, l'apprendimento del lessico ha ricevuto meno attenzione rispetto ad altri aspetti della lingua (soprattutto alla grammatica e alla fonetica). Come scrivono Arkad'eva et al. (2009: 180), questo si spiega ragionevolmente con il fatto che l'apparente semplicità dell'acquisizione delle parole, dovuta al suo rapporto diretto e immediato con una realtà extralinguistica, ha fatto sì che l'interesse dei ricercatori e dei docenti praticanti si rivolgesse principalmente alla fonetica e alla grammatica. Un altro motivo che spiega la presenza di poche ricerche sul lessico nell'ambito glottodidattico è dovuto al fatto che nella grammatica russa esistono strutture molto complesse (il sistema dei casi e delle preposizioni, il sistema degli aspetti verbali); pertanto nell'ambito dell'insegnamento della lingua russa tradizionalmente per molti anni è stato adottato l'approccio grammaticale. Tuttavia, come evidenziano Arkad'eva et al. (2009: 181), nell'apprendimento del lessico russo alcuni aspetti rappresentano significative difficoltà per gli studenti. Tali difficoltà derivano dalla complessità della semantica lessicale e dalla natura piuttosto nascosta della sistematicità delle componenti semantiche, nonché dalla multidimensionalità della parola, che ha, oltre allo status lessicale vero e proprio, anche quello grammaticale, morfologico, fraseologico, sociolinguistico ecc.

In questa sede vediamo più in dettaglio il ruolo attribuito all'acquisizione del lessico all'interno dei principali metodi dell'insegnamento del russo come LS. Nel "Nuovo dizionario di termini e concetti metodologici" (Azimov, Ščukin 2009: 137) il *metodo* è definito come "un insieme di modi in cui l'insegnante e gli allievi

collaborano per raggiungere gli obiettivi legati all'istruzione, all'educazione e allo sviluppo personale degli studenti”⁷⁶ (traduzione dell’Autore).

Partiamo dalla classificazione, sottolineando che nel corso della storia mentre si sviluppava il sistema dei metodi, così come nella glottodidattica occidentale, anche nell’ambito della lingua russa il focus dell'attenzione si spostava tra due estremi: l'apprendimento formale della lingua e quello pratico. Pertanto, lo stesso obiettivo, cioè l'acquisizione della lingua come mezzo di comunicazione - è stato perseguito in modo differente dai sostenitori dei due diversi approcci (Moskovkin, Ščukin 2014: 141).

Ščukin (2017: 276-277), parlando della classificazione dei metodi nell’ambito dell’insegnamento del russo come lingua straniera, afferma che i principali criteri per distinguere i metodi che riflettono le peculiarità di un approccio o di un altro, sono i seguenti: a) se il metodo si basa sull'acquisizione di una lingua di tipo intuitivo oppure di tipo consapevole; b) se l'insegnamento prevede l'utilizzo della lingua madre degli alunni come supporto oppure no; c) se si propone di insegnare le abilità linguistiche in modo parallelo e interconnesso oppure sequenziale. Pertanto, lo studioso suddivide i metodi in quattro gruppi:

- a) metodi *diretti* (metodo diretto, audiovisivo, audio-orale e altri);
- b) metodi *consapevoli* (grammaticale-traduttivo, contrastivo-consapevole, pratico-consapevole);
- c) metodi *combinati* (comunicativo, metodo della lettura);
- d) metodi *intensivi* (metodi di ispirazione umanistico-affettiva, ad es. *suggestopedia*, metodo di attivazione, *ipnopedia*, *ritmopedia*, metodo di immersione e altro).

Nella storia dell'insegnamento del russo come lingua straniera, nelle sue prime tappe, nel periodo dell'Ottocento e all'inizio del Novecento, ha dominato il metodo *grammaticale-traduttivo*. I sostenitori di questo metodo hanno definito i seguenti principi:

⁷⁶ "Совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся" (Azimov, Ščukin 2009: 137).

1. L'insegnamento doveva basarsi sul linguaggio scritto; l'oggetto principale dell'insegnamento era la grammatica, grazie alla padronanza della quale si poteva avere una visione del sistema linguistico;

2. L'apprendimento era basato sulla deduzione: gli alunni dovevano prima imparare le parole e le regole grammaticali e poi imparare a costruire frasi a partire da esse;

3. Il modo principale per rivelare il significato delle unità lessicali e delle forme grammaticali era la traduzione letterale e il modo per conservare l'input linguistico nella mente era la memorizzazione intenzionale;

4. Le lezioni si basavano sui testi didattici e su quelli autentici; inoltre, lo sviluppo delle abilità linguistiche ricettive era considerato l'obiettivo principale (Ščukin 2013: 110; Ščukin 2017: 287).

Pertanto, nel contesto del metodo grammaticale-traduttivo il principale mezzo di semantizzazione del materiale linguistico era la traduzione. Inoltre, come sottolineano Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 83), spesso nei libri di testo le nuove parole introdotte in una determinata unità didattica, non erano collegate tra loro tematicamente. Questo succedeva perché il lessico era considerato da molti studiosi di metodologia come l'aspetto linguistico meno importante rispetto alla grammatica, in quanto materiale utilizzato per illustrare le regole grammaticali. Il nuovo lessico veniva solitamente introdotto sotto forma di elenchi di parole nei libri di testo. Durante la lezione l'insegnante scriveva le nuove parole alla lavagna, gli allievi le copiavano nei quaderni, aggiungendo la traduzione nella propria lingua. L'insegnante spiegava le particolarità ortografiche delle parole e lavorava sulla loro pronuncia. I paradigmi dei casi dovevano essere scritti dagli studenti nei quaderni. Venivano anche spiegate le regole della formazione delle parole. Il nuovo lessico veniva consolidato sulla base del materiale grammaticale appreso prima. Agli alunni venivano proposti esercizi di traduzione dal russo alla loro lingua madre e poi viceversa.

In conseguenza dell'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo per l'insegnamento del russo come LS, gli studenti avevano una buona conoscenza della grammatica russa e di un certo numero di vocaboli, ma non erano sufficientemente sicuri nella comprensione e nella produzione orale, inoltre, avevano grandi difficoltà a produrre testi scritti. Questo accadeva perché non

veniva fatta pratica dell'uso della lingua in diverse situazioni comunicative (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 83, 91; Šibko 2014: 53).

La necessità di sviluppare le abilità orali per comunicare in una lingua straniera ha portato alla nascita del metodo *diretto*. Come scrive Ščukin (2013: 111), in Russia dopo la Rivoluzione d'ottobre 1917 inizia la formazione di massa di studenti stranieri all'interno delle cosiddette Università comuniste, dove l'insegnamento era tenuto completamente in lingua russa. Perciò le cattedre di lingua russa presso le università hanno dovuto affrontare il compito di preparare gli stranieri allo studio e alla comunicazione con i parlanti di madrelingua russa in un breve periodo di tempo. Per questo obiettivo sono state utilizzate diverse varianti del metodo diretto, incentrate sull'apprendimento intensivo delle abilità orali.

Nel contesto del metodo diretto il dialogo tra gli studenti e l'insegnante veniva considerato come la forma di lavoro più appropriata nel processo di apprendimento. Si presumeva che tale formato di lavoro fosse più adatto per acquisire la lingua in modo naturale e per favorire l'apprendimento attivo. Alla grammatica veniva assegnato piuttosto un ruolo di servizio. Il materiale grammaticale veniva introdotto in base funzionale e veniva appreso attraverso gli esercizi di imitazione e di trasformazione.

Il lessico veniva selezionato in base alle situazioni comunicative e veniva introdotto in base al tema. Per spiegare i significati delle parole, si privilegiava la semantizzazione senza traduzione: l'utilizzo di immagini, oggetti, gesti, dimostrazione di azioni e movimenti e l'uso del contesto. In alcuni casi era possibile ricorrere alla traduzione in lingua madre degli studenti o in lingua veicolare per spiegare il significato delle parole astratte, polisemiche, nonché per tradurre i termini professionali.

Nel passato quando venivano applicate delle varianti del metodo diretto, gli allievi acquisivano una padronanza del linguaggio orale all'interno di una serie limitata di situazioni comunicative. Tuttavia, gli studenti non avevano una conoscenza grammaticale sistematica. In generale, le competenze linguistiche formate erano fragili, il che si rifletteva nell'elevato numero di errori nel parlato degli alunni (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 32-33, 46).

Comunque sia, il metodo diretto, nella sua variante moderna e modificata⁷⁷, rimane oggi diffuso nella pratica dell'insegnamento del russo come lingua straniera nelle istituzioni formative in Russia. Il suo utilizzo risulta opportuno in diversi casi, ad esempio quando l'insegnante non conosce la lingua madre degli studenti (o la lingua veicolare) e quindi non può usare la traduzione come tecnica di insegnamento, e gli studenti (principianti) non hanno ancora una padronanza del russo oppure quando in un gruppo eterogeneo ci sono studenti di madrelingua diverse. Inoltre, esistono situazioni nelle quali l'insegnante di un gruppo omogeneo conosce la madrelingua degli studenti, preferisce, però, utilizzare il metodo diretto (senza traduzione) per intensificare l'apprendimento delle abilità orali. Pertanto, nel contesto della variante moderna del metodo diretto l'insegnamento del lessico si svolge senza ricorrere alla traduzione. Per spiegare il significato delle nuove parole durante le prime fasi dell'apprendimento vengono utilizzati spesso i mezzi rappresentativi (illustrazioni, foto, oggetti, movimenti ecc.). In seguito, viene utilizzata la semantizzazione tramite il contesto, l'interpretazione in russo e la spiegazione con l'uso delle parole già conosciute dagli studenti (sinonimi, antonimi, iperonimi/iponimi ecc.) (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 74, 76).

Torniamo alla nostra panoramica storica sui metodi d'insegnamento del russo. A cavallo tra gli anni '20 e '30 il metodo diretto nell'insegnamento del russo è stato gradualmente abbandonato, da una parte, perché in questo periodo c'è stato un ritorno al metodo grammaticale-traduttivo con la sua particolare attenzione verso la lettura, la traduzione dei testi e le esercitazioni scritte. Dall'altra parte, in questo periodo nell'Unione Sovietica nascono le nuove concezioni metodologiche che vengono sviluppate dopo la Seconda guerra mondiale. In particolare, a partire dagli anni Cinquanta⁷⁸ una concezione sulla base delle idee di Lev Ščerba⁷⁹

⁷⁷ Per approfondire la variante aggiornata del metodo diretto nell'insegnamento del russo come LS si veda Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 74-78.

⁷⁸ Nel periodo del dopoguerra, l'insegnamento del russo come lingua straniera riceve un nuovo slancio. Nel 1951 è stato istituito all'Università Statale di Mosca il primo Dipartimento di Russo come lingua straniera e nel 1954 nella medesima Università è stata aperta la "facoltà preparatoria" (*podgotovitel'nyj fakul'tet*) per gli studenti stranieri.

⁷⁹ Lev Ščerba (1880 -1944) è stato un eminente linguista russo, fondatore della scuola fonologica di Pietroburgo, che ha contribuito notevolmente allo sviluppo della psicolinguistica, della lessicografia e della fonologia.

espresse nel suo lavoro “*Prepodavanie inostrannykh jazykov v srednej škole*”⁸⁰ (1947) ha dato l’inizio allo sviluppo del metodo *contrastivo-consapevole* (Ščukin 2013: 111).

I punti chiave del nuovo metodo erano i seguenti:

a) nel contesto del metodo l’acquisizione di una lingua era prevista attraverso la riflessione sul suo sistema. Il metodo richiedeva un atteggiamento consapevole dell’allievo verso i fenomeni linguistici durante l'apprendimento e il loro utilizzo. Come scrivono Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 101), la ricerca sui meccanismi di formazione e funzionamento della psiche umana ha influenzato la formazione del principio di consapevolezza che si trova alla base del metodo contrastivo-consapevole. Secondo tale principio, durante l’apprendimento linguistico assume un ruolo importante una riflessione sulla lingua e sui suoi aspetti piuttosto che sullo sviluppo meccanico di un’abilità, come nel caso del metodo diretto;

b) nel metodo contrastivo-consapevole si dedicava attenzione alla lingua madre degli studenti, in più aveva luogo uno studio comparativo con il confronto dei fenomeni linguistici nella lingua straniera con quelli della lingua madre. Secondo Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 102-103), il principio di confronto tra le lingue si basava sull’assunto che il “modo di pensare” in tutte le lingue è lo stesso, però si realizza in lingue diverse con mezzi linguistici diversi, in particolare con parole diverse. Sulla base di ciò, si è giunti alla conclusione che il confronto interlinguistico e la traduzione nel processo d’insegnamento sono importanti. In particolare, secondo i sostenitori del metodo, fenomeni simili in due lingue rappresentano una particolare difficoltà per gli studenti: ad esempio suoni simili che esistono in due lingue, forme grammaticali e unità lessicali simili (sinonimi, paronimi). Tali elementi dovrebbero essere oggetto di confronto in primo luogo. Si possono confrontare anche fenomeni contrastanti, ma essi non rappresentano la principale difficoltà nell’acquisizione. Per quanto riguarda la traduzione, secondo i sostenitori del metodo, tale tecnica (soprattutto la traduzione dalla propria lingua in quella straniera) assume un ruolo importante per l’acquisizione del lessico e della grammatica nei casi, in cui l’uso delle parole e

⁸⁰ "Insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria" (traduzione dell’Autore)

delle strutture grammaticali divergono tra la lingua madre e la lingua oggetto di studio;

c) in questo metodo è stato introdotto l'apprendimento parallelo di diversi aspetti linguistici: fonetica, grammatica e lessico. Come affermavano i creatori del metodo, per garantire che la grammatica non sia una pura astrazione, che venga acquisita in modo consapevole e non meccanico e che sia di utilità pratica per gli studenti, è necessario che essa sia strettamente legata al lessico. Pertanto, è stata proposta l'idea che fonetica, lessico e grammatica debbano essere interconnessi nel processo di insegnamento di una lingua straniera. Per apprendere bene, le unità lessicali e le forme grammaticali devono essere ripetute molte volte in diverse combinazioni. Perciò, secondo i sostenitori del metodo, oltre a testi coerenti, nell'insegnamento di una lingua è utile proporre agli studenti esercizi composti da singole parole e frasi non collegate tra loro per apprendere il lessico e la grammatica;

d) nel contesto del metodo contrastivo-consapevole è stata proposta l'idea dello sviluppo parallelo delle diverse abilità linguistiche (leggere, scrivere, parlare). Come affermavano i sostenitori del metodo, lo sviluppo simultaneo di queste abilità contribuirebbe a una migliore acquisizione della lingua, in quanto consentirebbe di coinvolgere i diversi canali: uditivo, visivo e cinestetico⁸¹;

e) nel metodo esisteva il principio della distinzione tra materiale linguistico acquisito in modo attivo o passivo. Ancora nel lavoro di Ščerba (pubblicato nel 1947) sono stati formulati criteri di costruzione della grammatica passiva (secondo il principio “dalla forma alla funzione”, legato alle attività ricettive) e della grammatica attiva (“dalla funzione verso le forme”, per le attività produttive). Inoltre, lo studioso nel suo lavoro ha descritto le differenze tra il vocabolario attivo e passivo. Pertanto, all'interno del metodo contrastivo-consapevole è stato possibile definire e comporre raccolte di grammatica di base ed elenchi di vocabolario di base: tali raccolte (diverse per il materiale di tipo attivo e passivo) si distinguevano dal punto di vista quantitativo e qualitativo (Kapitonova, Moskovkin e Ščukin 2009: 104-105).

⁸¹ Come evidenziano Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 105), questo aspetto dell'insegnamento delle lingue straniere è in contraddizione con i concetti dei classici metodi traduttivi e quelli diretti, basati sull'idea dell'apprendimento sequenziale delle abilità linguistiche.

Durante il periodo degli anni Cinquanta nell'Unione Sovietica il metodo contrastivo-consapevole è stato ampiamente adottato nell'insegnamento scolastico e universitario delle lingue straniere e del russo come lingua straniera. Tuttavia, nonostante la solidità teorica del metodo, i risultati della sua implementazione nella pratica didattica in questo periodo non sono stati soddisfacenti. Alla fine del corso, gli alunni avevano una buona conoscenza della grammatica della lingua di arrivo, erano in grado di confrontarla con la grammatica della loro lingua madre e sapevano tradurre semplici testi usando un dizionario. Tuttavia, le loro abilità linguistiche in generale non erano abbastanza sviluppate completamente. Il motivo era il seguente: applicando il metodo, gli insegnanti dedicavano la maggior parte del tempo della lezione a spiegare il nuovo materiale, confrontandolo con gli esempi in lingua madre degli studenti, mentre non c'era abbastanza tempo per le attività pratiche. Pertanto, si può constatare che i risultati del metodo contrastivo-consapevole sono stati per molti aspetti simili a quelli del metodo grammaticale-traduttivo (Kapitonova, Moskovkin e Ščukin 2009: 114-115). Tuttavia, nel contesto del metodo contrastivo-consapevole sono apparse le idee, utili anche a livello di apprendimento del lessico: ad esempio la distinzione del vocabolario attivo e passivo, l'apprendimento parallelo di fonetica, lessico e grammatica, lo sviluppo contemporaneo delle abilità ricettive e produttive con la possibilità di attivare diversi canali della memoria sensoriale dell'apprendente.

Durante gli anni Sessanta nell'Unione Sovietica ha avuto luogo una riforma dell'insegnamento delle lingue straniere negli ambiti scolastici e universitari. In tale contesto, a metà degli anni Sessanta, nasce il metodo *pratico-consapevole*: da una parte come risposta al metodo contrastivo-consapevole, dall'altra parte come realizzazione dell'atteggiamento verso l'acquisizione pratica delle lingue. (Kapitonova, Moskovkin e Ščukin 2009: 136). La concezione del nuovo metodo ha avuto diversi fondamenti: quello linguistico basato sulle idee di Ščerba (così come il metodo precedente) e quello psicologico il quale è stato proposto nel lavoro del noto psicologo e metodologo Boris Beljaev *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*⁸² (1965). Come scrive Ščukin (2013: 112), il nome del metodo pratico-consapevole rifletteva, da un lato, un'attitudine verso l'acquisizione consapevole del materiale linguistico da parte degli studenti e

⁸² "Saggi di psicologia dell'insegnamento delle lingue straniere" (traduzione dell'Autore).

dall'altro stabiliva come obiettivo di studio la padronanza pratica della lingua. I principali tratti distintivi del metodo erano legati all'assenza della traduzione, alla consapevolezza e all'orientamento pratico nell'apprendimento della lingua. Il metodo, grazie a queste caratteristiche, è diventato uno dei più importanti nell'ambito dell'insegnamento del russo come lingua straniera già a partire dagli anni Sessanta.

Nella letteratura sono stati riportati i seguenti punti chiave del metodo pratico-consapevole:

a) nel contesto del metodo veniva prestata particolare attenzione allo sviluppo dell'attitudine della comprensione consapevole da parte degli studenti verso fenomeni linguistici e verso i modi in cui essi vengono utilizzati nella comunicazione;

b) secondo i sostenitori del metodo, era consigliabile che l'introduzione al sistema linguistico venisse effettuata sulla base della lingua madre degli studenti, utilizzata come mezzo per spiegare fenomeni linguistici di difficile comprensione e come strumento di controllo. Allo stesso tempo, la traduzione non era consigliata come tecnica principale di insegnamento. Si privilegiavano, invece, attività di introduzione e di attivazione del materiale linguistico in cui non si usava la traduzione (ad esempio l'uso di mezzi di visualizzazione: immagini, foto, oggetti, l'interpretazione e spiegazione in lingua straniera ecc.);

c) erano prioritarie le attività che consentivano l'uso pratico della lingua. Durante un corso di lingua bisognava passare dalle attività di tipo orale a quelle di tipo scritto e dal coinvolgimento delle abilità ricettive (ascolto e lettura) alle abilità produttive (conversazione e scrittura). Pertanto, questo punto chiave riprendeva l'idea dello sviluppo parallelo e interconnesso delle diverse abilità linguistiche⁸³ ;

d) l'insegnamento era basato su una sintassi in cui la frase era l'unità minima dell'insegnamento. Lo studio del lessico era strettamente collegato alla grammatica;

⁸³ Secondo i sostenitori del metodo pratico-consapevole, tale sviluppo parallelo è fondamentale, considerando che nel processo di comunicazione, tutte le abilità linguistiche sono strettamente collegate tra loro. Ad esempio, per partecipare ad una conversazione bisogna essere in grado non solo di parlare ma anche di saper ascoltare; oppure per imparare a leggere bisogna fare riferimento alle fonti di percezione uditiva (Kapitonova, Moskovkin e Ščukin 2009: 145).

e) le lezioni erano caratterizzate dalla *disposizione concentrica* (cioè a spirale) del materiale lessicale e grammaticale. Questo principio consentiva dopo un po' di tempo di tornare all'argomento già studiato per approfondirlo e quindi rendeva il processo di apprendimento più sistematico;

f) nel contesto del metodo pratico-consapevole esisteva una distinzione tra il materiale linguistico che veniva appreso in modo attivo e quello acquisito in modo passivo. Così la sua acquisizione differenziata veniva svolta attraverso esercizi e attività comunicative. Inoltre, sono state create raccolte di grammatica di base ed elenchi di vocabolario di base (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 144-145; Ščukin 2013: 112-113; Ščukin 2017: 290).

In conclusione, vogliamo aggiungere che, come scrivono Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 159), il metodo pratico-consapevole anche oggi mantiene una posizione di primo piano nell'insegnamento del russo come lingua straniera. Questo metodo si è rivelato particolarmente efficace per l'acquisizione pratica della lingua attraverso l'osservazione e la riflessione della sua struttura.

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, parallelamente al metodo pratico-consapevole, si è diffuso il metodo *audiovisivo*. Il nuovo metodo era nato in Francia durante gli anni Cinquanta. Come scrive Ščukin (2013: 113), nell'Unione Sovietica l'interesse per il metodo audiovisivo è legata all'aspirazione dei docenti di aumentare l'orientamento pratico delle lezioni e di insegnare la lingua in tempi più brevi.

L'idea del metodo⁸⁴, adottato nella sua variante russa, si basa sui seguenti punti chiave:

a) alla base dell'insegnamento c'era il linguaggio orale. Inoltre, veniva utilizzata l'introduzione anticipata del materiale linguistico in forma orale e il suo consolidamento nella sequenza: ascoltare – parlare – leggere – scrivere. Come materiale didattico veniva adottato il linguaggio parlato piuttosto che i testi letterari;

b) alla base del metodo audiovisivo c'era il principio di funzionalità, quando la selezione e la presentazione del materiale lessico-grammaticale sono determinate dai contenuti e dalle intenzioni della comunicazione. Il metodo aveva

⁸⁴ Come evidenzia Ščukin (2017: 282), il metodo audiovisivo rappresenta una delle varianti moderne del metodo diretto.

come obiettivo l'acquisizione pratica del linguaggio attraverso l'utilizzo di campioni della lingua provenienti dall'ambito della comunicazione quotidiana. Le lezioni con il metodo audiovisivo erano caratterizzate dal focus comunicativo: l'introduzione e il consolidamento della grammatica e del lessico si svolgevano sulla base delle situazioni comunicative. Così il materiale didattico veniva introdotto sotto forma di dialoghi che riflettevano situazioni di vita quotidiana;

c) all'interno del metodo aveva luogo un ampio uso dei mezzi visivi (immagini, foto, diapositive ecc.) per semantizzare il lessico, per consolidarlo e per favorire il suo utilizzo nelle attività produttive. Inoltre, durante le lezioni era previsto l'uso contemporaneo di supporti uditivi (audioregistrazioni) e visivi (diapositive, videofilmati). Secondo i sostenitori del metodo, l'immagine e il suono presentati in modo sincrono, consentivano una sintesi visivo-uditiva. Così il significato del nuovo materiale linguistico veniva rivelato attraverso l'immagine, mentre il testo audio aiutava a comprendere meglio la situazione realizzata attraverso l'immagine visiva (Ščukin 2013: 114; Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 65-66).

Pertanto, come evidenziano Kapitonova, Moskovkin e Ščukin (2009: 72), il metodo audiovisivo aveva un forte orientamento comunicativo e pratico. In Russia il metodo è stato utilizzato soprattutto durante i corsi intensivi di breve durata, così come durante i corsi introduttivi nell'ambito universitario con l'obiettivo di consentire agli studenti stranieri di comunicare il prima possibile con i parlanti di madrelingua russa.

Negli anni Settanta nell'Unione Sovietica si è diffuso un altro metodo di tipo diretto – il metodo *audio-orale*⁸⁵. La concezione del metodo (adottata in URSS) affermava la priorità del linguaggio orale rispetto a quello scritto, formazione di abilità linguistiche attraverso le esercitazioni di tipo *drill*, la prevalenza della percezione intuitiva del materiale rispetto alla riflessione consapevole su esso, nonché la predominanza delle esercitazioni pratiche rispetto alla spiegazione e ai commenti sul materiale introdotto. Il metodo audio-orale era

⁸⁵ Nel 1967 nell'URSS viene tradotto in russo e viene pubblicato il libro *Teaching and Learning English As a Foreign Language* di C. Fries, uno dei creatori del metodo audio-orale. Il libro viene accolto con interesse dagli insegnanti e dai metodologi russi (Ščukin 2013: 114).

caratterizzato da un'ampia diffusione della tecnologia (l'utilizzo di registratori e altro), così come dall'uso dei testi socioculturali (Ščukin 2013: 114).

L'apprendimento del lessico nel contesto del metodo audio-orale si riferiva alla creazione del vocabolario di base, all'interno del quale le unità lessicali erano distribuite sulla base della loro funzione e a seconda dei livelli didattici. Così nella fase iniziale, il vocabolario era limitato a un numero ridotto di parole di uso frequente, necessarie per introdurre i suoni, mostrare le differenze tra essi e lavorare sui modelli linguistici. Nelle fasi successive, secondo gli ideatori del metodo, solo dopo aver acquisito la padronanza dei principali modelli linguistici di base, conveniva ampliare il vocabolario fino a un livello avanzato e insegnare il vocabolario specifico. Inoltre, l'apprendimento delle unità lessicali doveva essere realizzato mostrando il significato di una parola nel contesto (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 55).

Tuttavia, nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS il metodo audio-orale non ha avuto una grande diffusione per una serie di motivi di carattere diverso. A livello metodologico, una delle principali obiezioni degli studiosi russi consisteva nel fatto che i sostenitori del metodo affermavano che la memorizzazione di singole frasi e dialoghi è uno dei metodi di apprendimento più efficaci. Ciononostante, pratiche di apprendimento dimostravano il fatto che ricordare il materiale memorizzato non significa utilizzarlo attivamente nel discorso parlato o scritto. Questo succede perché il materiale memorizzato rimane spesso nel dominio ricettivo e quindi difficilmente viene utilizzato nelle attività produttive. Per questo motivo la metodologia russa raccomanda nella fase di formazione delle abilità linguistiche di utilizzare una serie di esercizi e attività meno meccanici e più produttivi e comunicativi (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 61-62).

Negli anni Settanta e Ottanta, nell'URSS in seguito alla crescente richiesta legata alla necessità di apprendere le lingue straniere in un breve periodo di tempo e spesso per scopi strettamente pratici (ad esempio, lingua per conversazione, linguaggio commerciale ecc.) sono stati sviluppati vari metodi, noti come metodi d'insegnamento delle lingue *intensivi* o "*accelerati*". Alla base di tale gruppo dei metodi si trovava *suggestopedia*, un approccio di matrice umanistico-affettiva sviluppato negli anni Sessanta-Settanta dallo studioso bulgaro Georgi Lozanov

(Ščukin 2017: 301; Balboni 1999: 99). Come scrive Ščukin (2013: 114), il metodo di Lozanov, nella sua forma originale, non è stato utilizzato nell'ambito della glottodidattica russa; tuttavia, è stato utilizzato come base per diverse proposte di insegnamento intensivo delle lingue, ad esempio il metodo di attivazione⁸⁶, il metodo emotivo, l'*ipnopedia*, la *ritmopedia*, il metodo di immersione e altro⁸⁷.

I metodi intensivi avevano come obiettivo quello di acquisire il maggior numero possibile di materiale linguistico in un tempo minimo. Le caratteristiche distintive di tutti i metodi intensivi erano le seguenti:

a) massima partecipazione degli apprendenti durante le lezioni. Con l'obbiettivo di coinvolgere al massimo gli studenti venivano utilizzate le attività di drammatizzazione, giochi di ruolo e i mezzi audiovisivi;

b) mobilitazione delle riserve psicologiche nascoste dell'apprendente attraverso l'utilizzo dei mezzi di suggestione, tra i quali il senso di autorità, infantilizzazione, elementi paralinguistici (mimica, gestualità, intonazione, ritmo ecc.). Tale mobilitazione delle riserve psicologiche crea un effetto positivo sulla memorizzazione e quindi contribuisce ad aumentare in modo significativo la quantità di materiale appreso.

c) l'uso di una serie di mezzi per coinvolgere l'apprendente psicologicamente. Il ricorso non solo alla sua percezione visiva e uditiva (come nei metodi tradizionali), ma anche al dominio del suo subconscio (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 174, 178).

L'insegnamento intensivo si differenzia dall'insegnamento tradizionale soprattutto per il modo in cui le lezioni sono organizzate e impartite. In particolare, le lezioni del corso intensivo hanno i seguenti tratti distintivi: maggiore attenzione alle diverse forme di comunicazione didattica, il buono clima sociopsicologico nel gruppo, la creazione di un'adeguata motivazione all'apprendimento, l'eliminazione delle barriere psicologiche che ostacolano

⁸⁶In particolare, nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS, rispetto agli altri metodi intensivi, *metod aktivizacii*, cioè "metodo di attivazione della capacità di riserva dello studente" di Galina Kitajgorodskaja viene diffuso soprattutto grazie alla base teorica ben sviluppata dall'autore e alle linee guida pratiche per lavorare con tale metodo. Per approfondire sul metodo si veda Ščukin (2017: 301-308).

⁸⁷ Per approfondire sulla classificazione e sulla descrizione dei metodi intensivi si veda Ščukin (2017: 301-315).

l'acquisizione del materiale linguistico e la partecipazione nel processo comunicativo.

Per concludere, si può notare che i metodi intensivi sono stati applicati con successo all'interno dei brevi corsi di lingua introduttivi. Tuttavia, tali metodi non hanno trovato un'ampia implementazione nell'ambito scolastico e universitario, nonostante il loro profilo innovativo e i buoni risultati ottenuti con gli studenti. Il motivo di ciò si riferisce al fatto che l'uso di questi metodi richiedeva un alto grado di formazione professionale degli insegnanti, la disponibilità di appositi strumenti didattici e di condizioni speciali per lo svolgimento delle lezioni (Ščukin 2013: 115).

Cominciando dagli anni Ottanta nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS assume un ruolo rilevante l'*approccio comunicativo*. I presupposti teorici per la versione russa del metodo comunicativo sono stati definiti già nel 1973 nel lavoro di V. Kostomarov e O. Mitrofanova (1973)⁸⁸ e nel 1985 nel lavoro di E. Passov⁸⁹.

I principali punti chiave della variante del metodo comunicativo adottata nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS erano i seguenti:

1. Il focus dell'intero processo di apprendimento si concentra sullo sviluppo della competenza comunicativa. Tale caratteristica del metodo prevedeva: a) un comportamento comunicativo dell'insegnante, il quale coinvolge gli studenti in attività condivise, favorendo così il processo di comunicazione; b) l'uso di esercizi che riproducano il più possibile situazioni di comunicazione; c) l'attenzione volontaria degli alunni viene focalizzata sull'obiettivo e sul contenuto della comunicazione e, in misura minore, sulla sua forma;

2. Individualizzazione del processo di apprendimento: vengono presi in considerazione interessi e bisogni educativi dell'apprendente, così come il suo stile cognitivo e le sue preferenze riguardo le strategie didattiche;

3. Il criterio di funzionalità nella selezione e nella presentazione del materiale didattico a tutti i livelli: lessicale, grammaticale, situazionale, tematico.

⁸⁸ Kostomarov V., Mitrofanova O. (1973). *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам* – “Guida metodologica per gli insegnanti del russo agli stranieri” (traduzione dell'Autore).

⁸⁹ Passov E. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению* – “Il metodo comunicativo per l'insegnamento della conversazione in lingua straniera” (traduzione dell'Autore).

Ciò significa che durante il processo di apprendimento a ogni unità linguistica viene assegnata una funzione comunicativa⁹⁰;

4. La natura situazionale del processo dell'apprendimento: durante le lezioni la selezione e la presentazione delle situazioni sono basate su argomenti specifici della comunicazione;

5. Il principio della novità assume un ruolo importante, visto che la comunicazione è caratterizzata da un costante cambiamento dell'oggetto e delle condizioni di comunicazione⁹¹.

6. Uso già in fase iniziale di materiali autentici e attività pratiche che favoriscano lo sviluppo di competenze adeguate alle condizioni reali di comunicazione (Kapitonova, Moskovkin, Ščukin 2009: 164-167; Ščukin 2013: 116; Ščukin 2017: 298-299).

Pertanto, come evidenzia Ščukin (2017: 300), il metodo comunicativo appartiene al gruppo dei metodi combinati (misti). Da una parte, il metodo comunicativo è simile ai metodi diretti in quanto pone l'accento sull'apprendimento pratico della lingua attraverso l'acquisizione delle unità linguistiche nel contesto e nelle situazioni comunicative, con l'uso minimo della traduzione. Dall'altra parte, come il gruppo dei metodi consapevoli, anche questo metodo segue il principio della consapevolezza. Tuttavia, esiste una certa differenza tra metodi consapevoli e comunicativi. Nel metodo grammaticale-traduttivo e anche in quello pratico-consapevole è previsto un passaggio dall'acquisizione consapevole dei fenomeni linguistici all'automaticità nel loro utilizzo. Invece, nel metodo comunicativo, il ruolo principale è attribuito alle attività pratiche durante le quali si apprendono i modelli di linguaggio in accordo con le intenzioni comunicative.

⁹⁰ Come scrive Ščukin (2017: 299), secondo i sostenitori del metodo comunicativo, lo svantaggio dell'insegnamento tradizionale consiste nella memorizzazione di parole e di regole grammaticali separatamente dalle funzioni comunicative. Pertanto, nelle lezioni impostate con il metodo comunicativo vengono presi in esame quei fenomeni linguistici che sono necessari per esprimere i contenuti rilevanti per l'argomento della lezione. Così il principio della funzionalità determina soprattutto la scelta del materiale adatto al processo di comunicazione.

⁹¹ Tale principio si realizza nella novità dei contenuti e delle situazioni comunicative, proposti agli apprendenti, e anche nella proposta delle attività didattiche di tipi diversi. Così il principio della novità garantisce la flessibilità delle abilità linguistiche, che dipendono da situazioni e contenuti comunicativi in continuo cambiamento.

Nei tempi di oggi, come scrive Šibko (2014: 62), l'interesse maggiore è rivolto alle diverse varianti di metodi di tipo comunicativo e di tipo intensivo che mirano all'acquisizione pratica della lingua in diversi ambiti della comunicazione, con un particolare focus sull'interazione tra la lingua e la cultura nel processo dell'apprendimento.

Concludendo la nostra panoramica storica sui metodi d'insegnamento nell'ambito del russo come lingua straniera, vogliamo sottolineare che oggi in tale ambito si assiste all'integrazione di diversi metodi di insegnamento, quando nessuno dei metodi di insegnamento viene utilizzato nella sua forma pura. A seconda degli obiettivi, dei bisogni, degli interessi e dell'età dei discenti, il docente sviluppa modelli di insegnamento che possono includere tecniche e attività didattiche provenienti da diversi metodi. A tal proposito diventa fondamentale che questi modelli siano efficaci per un determinato target di pubblico. Pertanto, possiamo concludere che nell'ottica dell'apprendimento lessicale attualmente esistono almeno due modalità per incrementare l'efficacia dell'insegnamento e dell'ampliamento del vocabolario: a) attraverso l'uso di strumenti didattici e di moderne tecnologie informatiche e multimediali; b) attraverso l'attivazione delle riserve psicologiche e cognitive del discente (es. i metodi intensivi) (Šibko 2014: 62).

2.3. I principi didattici e metodologici dell'insegnamento del russo come LS

I principi didattici e metodologici sono i punti di partenza che definiscono i requisiti del processo di apprendimento e delle sue componenti: obiettivi, contenuti, metodi, strumenti e forme organizzative dell'apprendimento. L'attivazione e la realizzazione di tali principi nel processo dell'apprendimento garantiscono la sua efficacia. Nella letteratura glottodidattica russa sono stati riportati diversi tipi di principi dell'insegnamento, tuttavia, non esiste una classificazione universalmente accettata di tali principi (Šibko 2014: 44; Ščukin 2017: 232). Pertanto, in questa sede prendiamo in esame i principi didattici e metodologici che si riferiscono in particolar modo all'insegnamento del lessico e che vanno rispettati per un apprendimento lessicale efficace.

1. Principio della *consapevolezza* (*принцип сознательности*): prevede che gli studenti possano comprendere i contenuti del discorso in lingua straniera e che siano consapevoli delle unità linguistiche che lo compongono e delle loro modalità di utilizzo. Il ricorso alla consapevolezza è particolarmente rilevante quando si apprende una lingua straniera come il russo, con i suoi elaborati sistemi morfologico e sintattico e le sue numerose irregolarità (Krjučkova, Moščinskaja 2017: 28). A livello lessicale, nel processo di apprendimento prima vengono comprese le particolarità delle unità lessicali e delle regole per il loro utilizzo, poi viene automatizzata tramite gli esercizi l'abilità di usarle nel discorso parlato e scritto (Šibko 2014: 44). Come scrive Ščukin (2017: 235), padroneggiare una lingua significa avere la capacità di scegliere autonomamente la forma in base al contenuto di un'affermazione, il che implica la conoscenza dei modi per fare tale affermazione per mezzo della lingua appresa.

2. Principio della *rappresentatività* e della *concretezza* (*принцип наглядности*). Secondo questo principio, l'apprendimento si basa sull'utilizzo delle immagini concrete che vengono percepite direttamente dall'allievo, coinvolgendo i suoi sensi in tale processo cognitivo. Come sottolinea Vochmina (in Moskovkin, Ščukin 2014: 116), *nagljadnost'* (cioè "la rappresentatività" come caratteristica del materiale didattico) aiuta a coinvolgere gli studenti a livello psicologico. Tale mezzo introduce un elemento di novità nel processo dell'apprendimento, incrementa l'interesse per le lezioni e aumenta la possibilità di memorizzazione incidentale, inoltre, consente di ampliare la portata del materiale da acquisire e viene utilizzato per sistematizzare le conoscenze ed evidenziare i punti principali in un modo sintetico ed efficace.

Il principio di *nagljadnost'* può avere una forma di espressione *linguistica* (comunicativo-verbale) oppure *non linguistica* (rappresentazione attraverso l'uso delle immagini, schemi, gesti, movimenti ecc.). La *nagljadnost'* linguistica si riferisce alle attività che prevedono la dimostrazione dei campioni del linguaggio, la cui percezione e riproduzione è di natura sensoriale. Oltre ciò, si distinguono le seguenti funzioni dei mezzi rappresentativi: a) funzione didattica (per introdurre informazioni di tipo didattico e conoscitivo); b) funzione di supervisione (per controllare e auto-monitorare la natura delle conoscenze e delle competenze acquisite); c) funzione organizzativa (per selezionare e presentare il materiale

didattico) (Ščukin 2017: 239). Pertanto, a livello lessicale i mezzi di rappresentatività possono essere utili per: a) spiegare il significato di una nuova parola; b) monitorare l'apprendimento delle unità lessicali già note (tramite la decodificazione di un'immagine o altro); c) stimolare un monologo o un dialogo (in questo caso i mezzi visivi vengono utilizzati come supporto); d) creare una situazione comunicativa attraverso l'uso di immagine, disegno, fumetto, infografica ecc.;

3. Principio di *comunicatività* (*принцип коммуникативности*): presuppone che il processo dell'apprendimento della lingua sia il più vicino possibile al processo reale di comunicazione in ambiti diversi. Secondo questo principio, l'apprendimento viene svolto in situazioni naturali per la comunicazione o il più possibile simili ad essa. Il principio della comunicatività prevede anche il coinvolgimento degli studenti nelle attività di carattere creativo. Tali attività favoriscono un costante riferimento alla lingua come mezzo di comunicazione, quando il materiale linguistico viene presentato sulla base delle intenzioni comunicative e quando avviene l'apprendimento parallelo delle forme grammaticali e delle loro funzioni comunicative nel discorso. Oltre ciò viene privilegiato l'utilizzo di forme di lavoro di gruppo; l'attenzione viene dedicata ai compiti creativi e alle attività di task e di *problem solving*, che riflettono gli interessi e le preferenze degli studenti. Pertanto, a livello dell'apprendimento lessicale il principio di comunicatività determina i contenuti dell'insegnamento, cioè la selezione e l'organizzazione del materiale linguistico, degli argomenti e delle situazioni di comunicazione che assicurano lo sviluppo della competenza comunicativa. Inoltre, sulla selezione del lessico incide un legame organico tra lingua e cultura che, secondo il principio di comunicatività deve essere presente nel processo d'insegnamento (Šibko 2014: 48; Ščukin 2017: 254, 257).

4. Principio della *considerazione della lingua madre degli apprendenti* (*принцип учета родного языка*): prevede che nella scelta del materiale didattico utilizzato per le lezioni si tenga conto delle difficoltà della lingua studiata, causate dalle differenze esistenti nei sistemi della lingua studiata e della lingua madre degli studenti. Così durante il confronto tra le due lingue, l'insegnante richiama l'attenzione su tre gruppi di fenomeni linguistici: a) quelli che hanno analoghi nella lingua madre degli studenti. Questi fenomeni linguistici sono relativamente

facili da apprendere, in quanto le abilità linguistiche della lingua madre vengono trasferite alla lingua di arrivo; b) fenomeni che non hanno un corrispettivo nella lingua madre dell'apprendente; c) fenomeni che si sovrappongono solo parzialmente nelle due lingue. Questi fenomeni sono i più difficili, perché c'è un'interferenza negativa della lingua madre sulla lingua di arrivo (Šibko 2014: 49). Lavorando sull'apprendimento del lessico, è necessario dimostrare agli apprendenti le differenze che esistono nelle due lingue quando si esprimono fenomeni simili ma non identici. Pertanto, quando viene presentato e viene spiegato un nuovo fenomeno lessico-grammaticale, bisogna mostrare agli studenti, che per apprendere meglio, loro possono sfruttare le loro conoscenze e le abilità esistenti già nella loro lingua madre. Inoltre, per affrontare le difficoltà legate alla differenza tra due lingue a livello lessicale, è necessario proporre speciali esercizi che tengono conto di tali difficoltà e aiutano a superarle (Šćukin 2017: 258).

5. Principio della *sistematicità* (*принцип системности*): si realizza attraverso la formazione nella mente degli studenti di una visione della lingua studiata come sistema globale costituito da un insieme di elementi (fonetici, lessicali, grammaticali) e dalle regole per il loro utilizzo nel discorso. Il principio prevede l'apprendimento della grammatica in stretta relazione con il lessico. Inoltre, lo studio del lessico e della morfologia avviene su base sintattica. Visto che nell'insegnamento del russo come lingua straniera la frase rappresenta l'unità minima di insegnamento, il modello sintattico viene utilizzato come base per organizzare il materiale didattico. Pertanto, il lessico viene appreso parallelamente allo studio del modello sintattico e della morfologia (Šibko 2014: 46, 48).

6. Principio della *funzionalità* (*принцип функциональности*): prevede l'apprendimento di nuove unità lessicali e strutture grammaticali in stretta connessione con le loro funzioni comunicative, quando la selezione e l'organizzazione del materiale linguistico sono subordinate ai fini della comunicazione. Così i contenuti della comunicazione determinano la scelta e l'acquisizione dei suoi mezzi espressivi (Šibko 2014: 47).

7. Principio della *disposizione concentrica* del materiale linguistico (*принцип концентризма*) prevede la selezione e l'introduzione di unità lessicali e di forme grammaticali in modo da garantire che il materiale già studiato venga

ripetutamente richiamato e gradualmente approfondito e ampliato. Pertanto, l'acquisizione della lingua procede in modo circolare (come in una spirale). A ogni livello successivo c'è un "ritorno" al materiale appreso in precedenza. Il rispetto di questo principio crea le condizioni per favorire la comunicatività e l'alta motivazione, consentendo agli studenti di partecipare alla comunicazione in lingua straniera fin dalle prime fasi degli studi. Oltre ciò, tale disposizione del materiale garantisce la sua accessibilità, creando il passaggio "dal più facile al più difficile" (Ščukin 2017: 246). Nell'ottica dell'apprendimento del lessico la disposizione concentrica del materiale garantisce la possibilità di effettuare il ripasso del materiale lessicale, inoltre, crea le condizioni per un ampliamento graduale del vocabolario. Invece, nel caso dell'apprendimento delle parole polisemiche il ritorno alle unità già conosciute dà la possibilità di approfondire i loro significati, aggiungendo le nuove sfumature semantiche.

8. Principio dell'*organizzazione tematico-situazionale* del materiale didattico (*принцип ситуативно-тематической организации*) presume l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni durante le quali l'introduzione e il rinforzo del materiale didattico sono basati su argomenti e situazioni comunicative scelte. Tale principio si riferisce all'affermazione che la comunicazione si basa su situazioni comunicative tipiche per una data cultura nazionale. Tali situazioni aiutano gli studenti ad apprendere reazioni comunicative e interazioni tipiche dei parlanti della lingua di arrivo. Perciò l'organizzazione tematico-situazionale del materiale didattico è una delle manifestazioni essenziali della comunicatività (Moskovkin, Ščukin 2014:132; Ščukin 2017: 261). Pertanto, la selezione e l'organizzazione del lessico a seconda del principio tematico-situazionale aiutano gli alunni a creare associazioni e quindi a consolidare le nuove parole all'interno delle situazioni comunicative.

9. Principio della *minimizzazione* della lingua (*принцип минимизации языка*) consiste nella scelta dei mezzi linguistici e comunicativi essenziali per l'insegnamento. Tali mezzi devono includere le unità più indispensabili in base al livello dell'apprendimento degli studenti. Inoltre, tali mezzi devono costituire un sistema funzionale relativamente completo e riflettere adeguatamente la struttura della lingua nel suo complesso. La minimizzazione della lingua ai fini dell'apprendimento si riferisce alla selezione del materiale fonetico, lessicale e

grammaticale sotto forma dei *minimum*, cioè elenchi di base per i diversi livelli e profili didattici. Inoltre, questo principio prevede la scelta delle situazioni comunicative, dei testi di lettura e del materiale didattico sulla cultura e sulla civiltà (Ščukin 2017: 248). Pertanto, nell'ottica dell'apprendimento del lessico assume un ruolo importante l'utilizzo dei *leksičeskij minimum*, ossia dei vocabolari di base, corrispondenti ai livelli dell'apprendimento secondo QCER (A1 – C2).

10. Principio dell'*apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche* (*принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*). Tale principio prevede un apprendimento nel quale le quattro abilità linguistiche (ricezione orale e scritta e produzione orale e scritta) si sviluppano parallelamente all'interno di un rapporto sequenziale-temporale basato su materiale linguistico comune e con l'aiuto di speciali esercizi. Per realizzare questo principio, è necessario tenere conto delle specificità di ogni tipo di abilità linguistiche. Inoltre, le unità linguistiche devono essere introdotte e attivate all'interno della frase, che rappresenta l'unità comunicativa dell'apprendimento (Ščukin 2017: 260). Pertanto, a livello lessicale, il principio dell'apprendimento interconnesso garantisce che il vocabolario venga appreso attraverso attività ricettive e produttive, coinvolgendo diversi tipi di memoria (visiva, uditiva, grafo-motoria, semantica). Inoltre, grazie a tale principio, viene studiata in modo parallelo la forma sonora e grafica delle parole, nonché i loro aspetti semantici.

Per concludere, bisogna sottolineare che, come scrive Ščukin (2017: 264), il sistema dei principi dell'insegnamento di russo è aperto; tale sistema consente di includere nuovi principi e di reinterpretare quelli esistenti. Inoltre, tutti i principi sono interconnessi tra loro, perciò nessuno di essi è universale. Per insegnare le lingue è importante non solo conoscere i principi didattici esistenti, ma anche essere pronti a utilizzarli adeguatamente nel contesto delle lezioni ai diversi livelli dell'apprendimento e per i diversi obiettivi

2.4. Il vocabolario di base per il russo come lingua straniera

Come abbiamo già accennato prima in riferimento al principio di minimizzazione della lingua, per un efficace sviluppo della competenza lessicale deve essere definito un vocabolario di base⁹² per l'apprendente della lingua. Nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS, come sottolineano gli studiosi, la vastità e la ricchezza del vocabolario russo rappresenta una sfida considerevole per gli studenti della lingua (Ščukin 2018: 84). Parlando del vocabolario in prospettiva quantitativa, dobbiamo considerare il fatto che “nessun parlante possiede l'intero lessico della sua lingua ... ma ne conosce una parte, che costituisce il suo vocabolario” (Balboni 2013: 40). Perciò anche i parlanti nativi (adulti) della lingua russa utilizzano in maniera attiva solo circa 10 % dell'ampio vocabolario russo (in totale circa 80.000 unità⁹³); pertanto il vocabolario attivo di un adulto parlante di russo in media corrisponde a circa 7.500 parole (Moskovkin, Ščukin 2014: 242; Ščukin 2018: 84). Nell'ottica glottodidattica, quando viene definito il vocabolario di base per uno studente della lingua russa come LS, viene indicato come valore quantitativo circa 3.000 parole. Secondo gli studiosi, la padronanza di 3.000 unità lessicali appositamente selezionate garantisce la comprensione fino a 95% di un qualsiasi testo in lingua straniera (Moskovkin, Ščukin 2014: 243; Ščukin 2018: 84).

Il quantitativo delle unità lessicali da acquisire ai diversi livelli dell'apprendimento viene riportato negli elenchi dei vocabolari di base (in russo *лексический минимум*). *Leksičeskij minimum*, da una parte, è il numero minimo di parole che consente di utilizzare la lingua come mezzo di comunicazione pratico; dall'altra parte, è il numero massimo di parole che uno studente può imparare entro un certo numero di ore durante il corso di lingue. Inoltre, esiste una distinzione tra il vocabolario di base attivo e quello passivo. Il vocabolario di base

⁹² Nell'ambito della glottodidattica italiana Corda e Marengo (2004: 222) definiscono il concetto di vocabolario di base come “lista di parole di alta frequenza, alto uso e alta disponibilità”.

⁹³ A proposito del numero totale delle unità del vocabolario russo, in diverse fonti sono riportati valori quantitativi differenti alla base dei diversi dizionari, cominciando da 80.000 fino a 250.000 unità. Per approfondire si veda Moskovkin, Ščukin 2014: 242; Šibko 2014: 130; Ščukin 2018: 84). Pertanto, in prospettiva glottodidattica in questa sede prendiamo in considerazione il numero approssimativo di 80.000 unità lessicali.

attivo è costituito da unità lessicali che vengono utilizzate dagli apprendenti nelle attività di produzione orale e scritta, mentre il vocabolario di base passivo è composto da parole che gli alunni devono comprendere durante le attività ricettive (ascolto e lettura). Il vocabolario passivo si amplia a scapito del vocabolario *potenziale*; quest'ultimo è costituito da parole il cui significato è possibile dedurre dal contesto oppure dalle parole derivate, internazionali e simili a quelle nella lingua madre degli studenti (Moskovkin, Ščukin 2014: 242-243). Pertanto, le attività di ricezione orale e scritta richiedono un vocabolario più vasto rispetto alle attività produttive. Come scrivono Akišina e Kagan (2002: 150), la quantità di vocabolario passivo richiesta per le attività di ricezione (ascolto) è doppia rispetto a quella richiesta per la produzione orale, mentre il vocabolario necessario per la lettura è due o tre volte più ampio di quello necessario per l'ascolto.

Pertanto, già a partire dal 1997 nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS è stata elaborata una serie graduale di elenchi di vocabolario di base (*leksičeskij minimum*) a seconda dei diversi livelli di apprendimento. Ogni elenco di *leksičeskij minimum* corrisponde a un determinato livello di conoscenza della lingua russa. Nelle raccolte degli elenchi lessicali a cura di Andrjušina et al. (Andrjušina, Kozlova 2013: 4; Andrjušina, Kozlova 2014: 4; Andrjušina et al. 2014a: 4; Andrjušina et al. 2014b: 4; Andrjušina et al. 2019: 4) sono riportati i seguenti valori quantitativi del lessico che va acquisito a seconda dei livelli⁹⁴ della conoscenza linguistica:

- 1) *Элементарный уровень* – Livello elementare (A1): 780 unità lessicali;
- 2) *Базовый уровень* – Livello base (A2): 1.300 unità lessicali;
- 3) *Первый сертификационный уровень* – Primo livello di Certificazione (B1): 2.300 unità lessicali;
- 4) *Второй сертификационный уровень* – Secondo livello di Certificazione (B2): circa 5.000 unità lessicali;
- 5) *Третий сертификационный уровень* – Terzo livello di Certificazione (C1): circa 9.000 unità lessicali.

⁹⁴ Per approfondire si veda: **Тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ, уровни А1-С2)** "Il sistema di test in russo come lingua straniera (TRKI)" <https://gct.msu.ru/testirovanie-TRKI/> (ultima consultazione 12/12/2022).

6) *Четвёртый сертификационный уровень* – Quarto livello di Certificazione (C2): il vocabolario di base non viene definito⁹⁵.

Come scrive Andrjušina (2009: 767), una delle principali elaboratrici e redattrici delle raccolte di *leksičeskij minimum*, l'idea di definire un vocabolario di base, in primo luogo, si riferisce alla necessità di dover specificare e precisare gli elenchi delle unità lessicali che devono essere acquisite ai rispettivi livelli di padronanza della lingua russa.

In secondo luogo, tali elenchi servono come punto di riferimento per gli autori di libri di testo, sussidi didattici e sviluppatori di materiale didattico per testing⁹⁶. Secondo le indicazioni degli sviluppatori degli elenchi *leksičeskij minimum*, almeno il 90 % dei contenuti lessicali di un libro di testo deve coincidere con il corrispondente elenco *leksičeskij minimum* adeguato al livello di conoscenza linguistica dichiarato nel libro. Così il restante 10 % rappresenta il lessico più "personalizzato" e quindi, può includere ad esempio, i toponimi e i nomi degli abitanti dei diversi paesi (in riferimento dove viene studiato il russo) ecc. Inoltre, il contenuto di questo gruppo lessicale può variare a seconda della situazione politica ed economica del mondo, del luogo e dello scopo dell'apprendimento della lingua russa, nonché dei bisogni e degli interessi dello studente di russo (Andrjušina, Kozlova 2014: 5). Pertanto, dal punto di vista dell'appartenenza agli elenchi graduali di *leksičeskij minimum*, il restante 10 % può includere anche parole che fanno parte di più alti livelli di conoscenza linguistica.

In terzo luogo, gli elenchi *leksičeskij minimum* sono necessari per gli studenti stranieri che devono dare l'esame presso le istituzioni russe per certificare le proprie competenze in lingua russa; in questo caso tali elenchi forniscono agli studenti un'idea chiara del vocabolario su cui si basa il materiale del test.

La serie graduale degli elenchi lessicali è basata sui seguenti principi: a) il vocabolario di base del livello successivo dovrebbe essere approssimativamente

⁹⁵ Come affermano Andrjušina e Kozlova (2013: 4), la definizione di un minimo lessicale per il quarto livello è priva di rilevanza, poiché questo livello implica una conoscenza della lingua russa a livello di un madrelingua russo istruito.

⁹⁶ Come sottolinea Andrjušina (2009: 767), prima della creazione dei *leksičeskij minimum* nei libri di testo didattici e nei materiali per verifica dell'apprendimento non veniva preso in considerazione l'aspetto lessicale dal punto di vista quantitativo e qualitativo.

raddoppiato rispetto a quello precedente; b) le parole raccomandate per il livello precedente come vocabolario di base *passivo*, al livello successivo vengono considerate come vocabolario di base *attivo*. Così nel *leksičeskij minimum* per ogni livello circa il 25% delle parole appartengono al vocabolario di base passivo (cioè vocaboli che servono solo per la comprensione orale e scritta) (Andrjušina 2009: 767; Andrjušina et al. 2014b: 5).

Le unità lessicali per gli elenchi di *leksičeskij minimum* sono state selezionate in base ai seguenti criteri:

a) valore semantico: le parole che vengono scelte devono esprimere gli eventi e i fenomeni più rilevanti in riferimento alle tematiche delle lezioni di lingua russa;

b) compatibilità lessicale: le parole ad alta compatibilità sono preferibili a quelle a bassa compatibilità perché permettono di comprendere ed esprimere una maggiore varietà di contenuti con una quantità limitata di vocabolario attivo;

c) assenza di vincoli stilistici: le parole devono appartenere a stili linguistici neutri (letterario, colloquiale e formale), quindi varietà dialettali, gergali ecc. non sono incluse nel vocabolario di base;

d) frequenza d'uso: in base a tale criterio negli elenchi del vocabolario di base vengono incluse le parole più frequenti presenti nella sfera di comunicazione quotidiana, così come negli ambiti professionale, formativo, politico-sociale e culturale;

e) la capacità di formazione lessicale: le parole con un'alta capacità di produrre forme derivate attraverso gli affissi servono a creare un vocabolario potenziale (Andrjušina, Kozlova 2014: 5-6; Moskovkin, Ščukin 2014: 243-244).

Per concludere, vogliamo mettere in evidenza il fatto che, come scrive Andrjušina (2009: 770), la stesura di un dizionario non rappresenta solo un lavoro puramente pratico di selezione delle unità lessicali, ma include anche un'attività di ricerca. Tale attività consiste nell'analisi comparativa degli elenchi di vocabolario di base pubblicati in passato con quelli aggiornati. In particolare, come evidenzia la stessa studiosa, tale analisi ha messo in luce che i cambiamenti avvenuti nel vocabolario utilizzato in modo attivo sono piuttosto ampi. Da una parte, le parole che indicano nuovi fenomeni stanno entrando rapidamente nel lessico

quotidiano⁹⁷. Dall'altra parte, ha luogo un significativo ripristino di parole precedentemente considerate obsolete o raramente utilizzate⁹⁸. L'osservazione dei fenomeni lessicali suggerisce che in tempi di cambiamenti e sconvolgimenti sociali lo sviluppo linguistico viene accelerato e si riflette anche nell'utilizzo del vocabolario. Pertanto, la comprensione dei risultati dell'analisi comparativa sugli elenchi del vocabolario di base aiuta a cogliere i cambiamenti inerenti alla lingua russa moderna (Andrjušina 2009: 770).

2.5. Il lessico russo per gli studenti italofoeni: punti critici

Nel contesto della didattica del russo come LS, riassumendo, è possibile identificare i seguenti punti chiave che possono rappresentare le difficoltà nel processo dell'apprendimento del lessico:

a) come abbiamo già osservato prima, l'enorme ricchezza multidimensionale della lingua russa e la vastità del suo vocabolario rappresentano significative difficoltà per gli allievi che si avvicinano allo studio di russo come lingua straniera. Pertanto, con l'obiettivo di definire un essenziale vocabolario di base, nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS è stata elaborata una serie di elenchi gradualmente con il lessico distribuito a seconda dei livelli certificati della conoscenza linguistica;

b) le peculiarità fonetiche che riguardano la forma sonora delle parole creano un impegno abbastanza rilevante durante il lavoro sul lessico russo. Come sottolinea Ščukin (2018: 85), quando si lavora sulle parole, le caratteristiche del sistema fonetico della lingua russa come la riduzione delle vocali, la combinazione di consonanti dure e dolci con le vocali, l'intonazione e l'accentuazione presentano notevoli difficoltà. Per questo motivo, il lavoro sul

⁹⁷ Spesso le nuove parole provengono dall'ambito della digitalizzazione e dall'uso di tecnologie (ad es. *смартфон, планшет, флешка, ноутбук* e molte altre). Tuttavia, nel contesto del frenetico sviluppo tecnologico tali parole rischiano di diventare obsolete presto, come lo sono diventate ad esempio, *лазерный диск* ("CD disco") o *видеомагнитофон* ("videoregistratore").

⁹⁸ Come esempio delle parole ripristinate utilizzate nel passato, Andrjušina (2009: 770) riporta le seguenti: *банкир, беженцы, визитка, террорист*. A tale proposito possiamo aggiungere, ad esempio, anche le parole *губернатор, кондуктор, контракт* e altre.

vocabolario deve essere organizzato in modo parallelo con lo sviluppo della competenza fonetica, soprattutto a livello principiante;

c) la complessità delle strutture grammaticali della lingua russa, in particolare le sue componenti flessive, rappresentano una fonte di numerose difficoltà durante il lavoro sul lessico. Le categorie grammaticali come il genere, il numero, il caso, l'aspetto animato/inanimato, gli aspetti verbali possono non essere presenti nella lingua madre degli studenti o avere un uso diverso, il che rende più difficile il lavoro sulle parole. Questo fatto richiede l'applicazione del principio di sistematicità (cfr. § 2.3), il quale prevede l'apprendimento del lessico in stretta connessione con la grammatica, nonché lo studio del lessico su base sintattica;

d) anche le strutture interne delle parole e la formazione lessicale richiedono una particolare attenzione degli apprendenti. La conoscenza delle componenti strutturali di una parola e del modo in cui viene costruita è fondamentale per comprendere il suo significato e per utilizzarla nel discorso. Per questo motivo durante il lavoro sul lessico si rende necessaria un'analisi della formazione lessicale, al fine di stabilire come viene costruita una parola e quali altre parole possono essere formate a partire dalla base (cioè dalla parola originaria) (Šćukin 2018: 85-86). Pertanto, la conoscenza dei meccanismi della formazione lessicale contribuisce all'ampliamento del vocabolario potenziale. Inoltre, una riflessione sulle componenti strutturali di una parola può facilitare la sua acquisizione;

e) oltre agli aspetti legati alla forma, anche gli aspetti semantici, cioè legati al significato di una parola possono rappresentare una difficoltà nell'apprendimento del lessico. In particolare, nell'ambito della lingua russa esigono una speciale attenzione i diversi livelli semantici all'interno di una parola (il significato denotativo e connotativo), così come le seguenti relazioni semantiche dentro la complessa rete del lessico russo: a) polisemia, omonimia e paronimia⁹⁹; b) relazioni sintagmatiche (collocazioni, espressioni idiomatiche ecc.); c) relazioni paradigmatiche (sinonimia, antonimia, iperonimia/iponimia, meronimia). Pertanto, da una parte, si può concludere che le relazioni

⁹⁹ I paronimi sono parole simili per la loro forma grafica e sonora ma diverse per il loro significato. L'apprendimento di tali parole può provocare una difficoltà a causa della somiglianza della forma e l'eventuale probabilità di confondere un paronimo con l'altro.

sintagmatiche e paradigmatiche esistenti nella rete lessicale sono complesse e quindi richiedono una particolare osservazione nello studio del lessico. Invece, dall'altra parte le relazioni semantiche possono essere sfruttate per ottimizzare l'apprendimento del lessico: ad esempio, per semantizzare il nuovo lessico è possibile presentare una coppia di antonimi e quindi coinvolgere il rapporto basato sul contrasto (antonimia, rapporto paradigmatico) oppure presentare le parole nel contesto, utilizzando come supporto i rapporti sintagmatici tra gli elementi di una frase.

A tal proposito vogliamo sottolineare che in prospettiva dell'insegnamento del lessico russo agli studenti italofoeni deve essere realizzato il principio della considerazione della lingua madre degli apprendenti, sviluppato nel contesto dei metodi contrastivo-consapevole e pratico-consapevole. Secondo tale principio, durante il processo didattico viene prestata attenzione sia alle potenziali difficoltà causate dalle particolarità della lingua madre degli alunni, sia ai momenti legati al transfer positivo tra L1 e L2 che possono diventare punti d'appoggio nell'apprendimento.

Pertanto, prendiamo in esame le potenziali difficoltà per gli studenti-italofoeni nell'apprendimento del lessico russo:

a) le peculiarità fonetiche: la riduzione delle vocali, la combinazione di consonanti dure e dolci con le vocali (ad es: л – ль: ло – лё, ла – ля ecc.), così come l'accentuazione. Inoltre, rappresentano una notevole difficoltà i suoni che non esistono in italiano: le consonanti ж, х, ш, щ, la vocale ы. Come scrive Rozanova (2017: 68), per evitare le interferenze lessicali a livello fonetico, è necessario sviluppare la capacità di ascolto, che rappresenta la base per differenziare i fonemi russi che si confondono. Oltre ciò, va effettuato lavoro sulla pronuncia russa;

b) le difficoltà legate alla formazione delle parole. Durante il processo dell'affissazione le nuove parole vengono create attraverso l'aggiunta degli elementi variabili. Ad esempio, i prefissi (spesso poco semanticamente trasparenti) possono cambiare il significato di una parola in modo rilevante. Prendiamo come esempio il verbo *читать* ("leggere"), dal quale si possono formare altri verbi con il significato a volte molto diverso da quello originario: *прочитать* ("leggere"), *перечитать* ("rileggere"), *отчитать* ("fare la

predica"), *отчитаться* ("rendere conto di"), *зачитать* ("dar lettura a"), *зачитаться* ("appassionarsi alla lettura", "sprofondarsi nella lettura"). Inoltre, alcuni prefissi creano parole con un significato contrario: *вход* ("entrata") – *выход* ("uscita"), *открыть* ("aprire") – *закреть* ("chiudere"). A livello di formazione lessicale anche i verbi di moto (con e senza prefissi) rappresentano un'importante difficoltà per gli studenti italofofoni, visto che il prefisso aggiunge un nuovo elemento semantico che può cambiare completamente tutto il significato, ad esempio *идти* – *ходить* ("andare", "camminare", "venire"), *входить* ("entrare"), *выходить* ("uscire"), *заходить* ("fare una capatina", "passare a prendere"), *отходить* ("allontanarsi", "partire"), *переходить* ("attraversare"), *обходить* ("aggirare, fare il giro") e così via;

c) le relazioni semantiche di polisemia, omonimia e paronimia nel sistema lessicale russo possono rappresentare degli ostacoli per gli apprendenti italofofoni. La somiglianza a livello intralinguistico (come in paronimia) o l'uguaglianza (come in omonimia) della forma di due parole con significati diversi possono diventare una fonte di confusione, così come la presenza di più significati diversi appartenenti alla stessa forma (come in polisemia). Pertanto, anche a livello semantico i verbi di moto rappresentano una significativa difficoltà per gli studenti italofofoni, considerando i tratti polisemici di tali verbi. Ad esempio, al verbo italiano *andare* corrispondono diversi verbi in russo: *идти* ("andare a piedi" forma imperfettiva unidirezionale) – *ходить* ("andare a piedi" forma imperfettiva pluridirezionale) – *пойти* ("andare a piedi" forma perfettiva unidirezionale) ecc. In più la situazione cambia se viene aggiunto il mezzo di trasporto: *ехать* ("andare con mezzo", forma imperfettiva unidirezionale) – *ездить* ("andare con mezzo", forma imperfettiva pluridirezionale) – *поехать* ("andare con mezzo", forma perfettiva unidirezionale) e così via. Pertanto, come scrive Rozanova (2017: 68), la causa degli errori a livello lessico-semantico è rappresentata dalla mancata corrispondenza e dalla discrepanza tra gli ambiti di applicazione dei concetti;

d) le difficoltà nell'apprendimento del russo possono essere causate dal transfer, inteso come "principio in base al quale le competenze acquisite si trasferiscono su quelle in via di acquisizione, creando un'interferenza", quindi il transfer può essere positivo o negativo (Balboni 1999: 105). A livello di lessico

con il transfer negativo ci si riferisce alla presenza nelle L1 e L2 dei cosiddetti ‘falsi amici’, cioè le “parole che si assomigliano a livello fonico o grafico ma che esprimono significati completamente diversi” (Pallotti 2017: 62). Considerando il lessico in prospettiva contrastiva, in italiano e in russo è presente un quantitativo abbastanza grande delle parole definite “falsi amici”¹⁰⁰. Solo per esemplificare alcuni, possiamo riportare le seguenti parole: 1) *картина* ("quadro") in russo non corrisponde a *cartina* ("mappa" in italiano o *карта* in russo); 2) *журнал* ("rivista", "registro") non è uguale a *giornale* (che in russo è *газета*); 3) parola polisemica *камера* in russo ha alcuni significati ("macchina fotografica"/"cella di una prigione"/"camera d'aria") che sono diversi dai significati della parola italiana *camera* (in russo *комната, спальня, номер в отеле, палата*). Pertanto, possiamo concludere che anche a livello interlinguistico (e non solo intralinguistico come nel caso della paronimia), la somiglianza delle forme di due parole con significati diversi può diventare fonte della confusione e compromettere l'uso corretto di queste unità lessicali da parte degli studenti italofoeni;

e) possono rappresentare un ostacolo nello studio del lessico anche i *realia*, cioè le parole che denotano oggetti, concetti e fenomeni tipici solo per una determinata cultura; quindi, sono parole che non hanno un equivalente nella lingua degli apprendenti. Possiamo definire come *realia* per studenti italiani, ad esempio le parole russe *валенки* (“stivali di feltro”), *пельмени* (“tortellini ripieni di carne o di pesce”), *чаепитие* ("cerimonia del tè", "passare tempo bevendo il tè") e tante altre. Per presentare le parole *realia* bisogna utilizzare i tipi di semantizzazione che non ricorrono alla traduzione: ad es. l’uso di immagini, oggetti, foto, video, una definizione, un’interpretazione o un breve commento di carattere storico-culturale in italiano o in russo;

f) espressioni idiomatiche russe, molto specifiche (come in ogni lingua) e anche semanticamente poco trasparenti, rappresentano una notevole difficoltà per gli studenti italofoeni di tutti i livelli di apprendimento. Da questo punto di vista non solo gli elementi di fraseologia russa (modi di dire, proverbi ecc.) ma anche i

¹⁰⁰ Per approfondire si veda Perillo F. S. (2011). *I falsi amici della lingua russa. Ingannevoli analogie lessicali tra russo e italiano*. Bari: Cacucci editore.

verbi di moto nei loro usi traslati e figurati¹⁰¹ creano non poche difficoltà sia a livello ricettivo che a livello produttivo.

Riassumendo, possiamo concludere che i punti critici nella didattica del lessico agli studenti italofoeni sono rappresentati da diversi aspetti (fonetico, morfologico, derivativo, semantico, idiomatico). Tali aspetti sono interconnessi, come ad esempio, gli aspetti morfologici e semantici nel caso dei verbi con prefissi, quando l'aggiunta del prefisso derivativo può cambiare il significato della parola. Inoltre, un fenomeno del lessico russo può comprendere più aspetti che possono rappresentare difficoltà per gli studenti, come nel caso dell'apprendimento dei verbi di moto in russo (aspetti morfosintattici, semantici, fraseologici ecc.). Pertanto, tali aspetti, difficili nell'apprendimento del lessico, vanno affrontati nel loro complesso e in maniera consapevole attraverso una riflessione linguistica.

2.6. Le fasi e le tecniche didattiche nell'insegnamento del lessico

In termini glottodidattici, per poter organizzare il processo didattico, è necessario individuare le tecniche e le attività da utilizzare durante le fasi del ciclo dell'insegnamento che deve essere legato ai diversi processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento. Pertanto, il modello teorico, sul quale si basa l'insegnamento, assume una rilevanza, visto che proprio il modello operativo crea e offre il contesto per la scelta delle attività e tecniche didattiche (Balboni 2013: 8).

Nell'ambito della didattica delle lingue in vari periodi di tempo sono stati proposti diversi modelli (o paradigmi) del ciclo d'acquisizione. All'inizio degli anni Trenta del secolo scorso negli Stati Uniti si sviluppa il paradigma didattico, chiamato nel mondo anglosassone *three P's: Present-Practice-Produce*. Cominciando dagli anni Sessanta sulla base di questo paradigma si forma lo schema dell'*unità didattica*, il quale è stato diffuso con il metodo situazionale

¹⁰¹ Con l'obiettivo di illustrare la diversità delle numerose espressioni con i verbi di moto negli usi traslati e figurati, riportiamo solo alcuni esempi con il verbo *идти* ("andare"):

Время идет медленно. / Il tempo passa lentamente.

Часы не идут, они сломаны. / L'orologio non funziona, è rotto.

Идет снег./Невска.; Идет дождь./ Piove.

Мне идет зелёный цвет. / Il verde mi valorizza; Mi sta bene il colore verde.

Сколько времени будет идти фильм?/ Quanto dura (durerà) il film?

nell'ambito dell'approccio comunicativo (Balboni, 2013: 17). Negli anni Novanta, come abbiamo già accennato nel § 2.1, nell'approccio lessicale di Lewis il paradigma di *three P's* viene sostituito con il modello di carattere induttivo *Observe-Hypothesis-Experiment*¹⁰².

Nell'ambito della glottodidattica italiana negli anni Settanta nasce il modello dell'*Unità Didattica* (UD), basato sulle riflessioni di Giovanni Freddi e Renzo Titone. Il modello dell'UD rappresentava un percorso di un certo numero di ore e includeva una fase iniziale di motivazione, tre fasi centrali (*globalità – analisi – sintesi*) e una conclusiva di verifica. Negli anni Novanta il modello dell'UD viene trasformato in una serie di *Unità d'Acquisizione* (UA), in cui le tecniche didattiche erano articolate secondo le fasi di globalità, analisi, sintesi/riflessione (citato da Balboni 2013: 14-15). All'interno di tale modello il lavoro sul lessico veniva svolto nella sua fase centrale: a) presentazione del lessico (nel contesto linguistico) nella fase di globalità; b) esplorazione del lessico nella fase di analisi; c) consolidamento del lessico durante la fase di sintesi attraverso esercizi di fissazione e di reimpiego delle forme e delle strutture. Tra le tecniche didattiche proposte per il lavoro sul lessico c'erano: *matching*, transcodificazione, riconoscimento, griglia, completamento delle frasi, cloze, inclusione, esclusione, domande a scelta ecc. (Chini, Bosisio 2014: 186-187; Danesi, Diadori, Semplici 2018: 316-317). In seguito, nell'ambito glottodidattico sono apparse anche altri modelli operativi, proposti dagli studiosi italiani P. Balboni, M. Vedovelli, P. Diadori¹⁰³.

Anche gli studiosi russi propongono il loro modello operativo dell'apprendimento linguistico. Tale modello è composto dalle seguenti fasi: a) percezione del materiale linguistico, b) comprensione, c) esercitazione, d) consolidamento, e) ripasso, e) applicazione pratica e comunicazione (Azimov, Ščukin 2009: 358).

Essendo il presente lavoro dedicato all'insegnamento del lessico per il russo come LS, in questa sede prendiamo come riferimento il modello operativo per il lavoro sul lessico, riportato da Moskovkin e Ščukin (2014: 251-253). Tale

¹⁰² Si veda anche *key principles* di Lewis (1993: vii).

¹⁰³ Per approfondire si veda Balboni 2013: 13-22; Chini, Bosisio 2014: 185-189; Danesi, Diadori, Semplici 2018: 316-317.

modello include tre principali fasi: a) presentazione delle nuove unità lessicali; b) consolidamento del lessico; c) ripasso e verifica dell'apprendimento.

2.6.1. Presentazione delle nuove unità lessicali

La prima fase dell'insegnamento consiste nella presentazione e nella semantizzazione del nuovo materiale lessicale. L'obiettivo principale della fase di semantizzazione è quello di far conoscere agli allievi il significato di una parola o di una espressione fraseologica e mostrare le particolarità del suo uso nel discorso parlato e scritto (Moskovkin, Ščukin 2014: 248).

Per ogni nuova parola viene presentata la sua forma grafica e sonora. Come abbiamo già accennato, le parole devono essere presentate nel contesto e quindi non come unità isolate, visto che solo nel contesto un elemento lessicale assume il proprio significato. Nel campo dell'insegnamento con il termine "semantizzazione" (nell'ambito della lingua russa: *semantizacija*) si intende la rivelazione e la spiegazione del significato di un'unità lessicale. Durante il processo di semantizzazione del lessico, all'apprendente devono essere fornite le informazioni che gli consentiranno di utilizzare le unità lessicale come mezzo di comunicazione. Azimov e Ščukin (2009: 270) distinguono i tipi di tali informazioni a seconda se una nuova parola viene poi utilizzata nelle attività linguistiche produttive oppure solo in quelle ricettive. Secondo gli studiosi, la semantizzazione del lessico da utilizzare nelle attività produttive (parlare, scrivere) deve fornire informazioni non solo sul valore assoluto di una parola (cioè sul concetto lessicale in sé), ma anche sul suo valore relativo (la sua capacità di avere antonimi, sinonimi, omonimi, paronimi, le sfumature stilistiche, espressive ecc.). In questo caso bisogna trasmettere anche le conoscenze sulla compatibilità sintattica e lessicale delle nuove parole. Invece, la semantizzazione del lessico a supporto delle attività ricettive (ascolto, lettura) consiste nel fornire informazioni solo sul valore assoluto delle unità lessicali.

Esistono diversi tipi di semantizzazione, cioè diversi modi di spiegare il significato delle unità lessicali. Tale procedura può utilizzare o meno la traduzione in L1 degli apprendenti. Inoltre, ci sono modi verbali e non verbali per

semantizzare le nuove parole. Si distinguono le seguenti modalità per la spiegazione del significato del lessico:

a) la visualizzazione attraverso la dimostrazione di oggetti, immagini¹⁰⁴ (foto, disegni, schemi, ecc.), gesti, movimenti per spiegare il significato di una parola senza ricorrere alla traduzione. Questo è il modo più produttivo per semantizzare le parole con un significato concreto. Alla base di questo modo si trova il principio di *nagljadnost* (cioè “rappresentatività”, “concretezza”). Tale principio prevede l'accoppiamento tra la percezione visiva e quella uditiva durante la presentazione del nuovo materiale e quindi porta ad una memorizzazione più stabile (Akišina e Kagan 2002: 153);

b) la traduzione in L1 degli apprendenti: è il modo più economico in termini di tempo e risorse cognitive. La traduzione in L1 viene data nella forma di un breve commento, dopo aver presentato la parola straniera. La traduzione viene utilizzata soprattutto quando non è possibile spiegare il significato in un altro modo, ad esempio per presentare il lessico astratto. Come scrive Pavičić Takač (2008: 20), il confronto con la L1 degli apprendenti può avere luogo per mettere in evidenza similarità o differenza tra le unità lessicali in L2 e L1. Tuttavia, come sottolineano Krjučkova e Moščinskaja (2017: 123), non è consigliato utilizzare la traduzione per presentare le parole polisemiche e i *realia*, cioè le parole che non hanno gli equivalenti in L1 degli apprendenti;

c) la definizione (in L2), cioè la rivelazione del significato di una parola tramite unità lessicali note (Moskovkin, Ščukin 2014: 249). È possibile spiegare il significato di una parola facendo il confronto con i suoi sinonimi, antonimi, iperonimi e/o iponimi ecc.¹⁰⁵. In questo caso si presume che tali unità lessicali siano ben conosciute dallo studente.

d) l'interpretazione, ossia una breve spiegazione (in L2 o in L1) del concetto su cui si basa il significato di una parola. L'interpretazione si applica di solito quando c'è una discrepanza tra i concetti espressi in L2 e L1, oppure quando il

¹⁰⁴ Come sottolineano Corda e Marello (2004: 54), “le immagini utilizzate dovrebbero essere più possibile rappresentative”, cioè devono rappresentare la realtà del paese di cui si studia la lingua. Bisogna evitare che gli studenti associno a un concetto (per esempio “caffè”) un analogo concetto presente nella propria cultura. Inoltre, secondo le stesse studiose, “le foto vanno preferite ai disegni” (Corda, Marello: 54). Spesso una fotografia rappresenta un'immagine in modo più preciso e più oggettivo e quindi per gli studenti è più facile comprenderla e interpretarla.

¹⁰⁵ Per approfondire si veda Pavičić Takač (2008: 20).

concetto in questione non esiste in L1 degli apprendenti. L'interpretazione delle nuove parole deve essere utilizzata tenendo conto delle eventuali interferenze della lingua madre degli apprendenti (Moskovkin, Ščukin 2014: 246, 249);

e) l'analisi sulla base della formazione delle parole. La formazione lessicale riguarda "l'insieme dei meccanismi e dei procedimenti di cui una lingua si serve per costruire parole ... e permette quindi il continuo arricchimento del lessico"¹⁰⁶. Il meccanismo della derivazione produce nuove parole attraverso i processi di affissione. Il confronto tra la forma base e la forma derivata di una parola, con osservazione dei suoi componenti morfemici (radice e affissi) aiuta a comprendere il significato di una nuova parola (ad es. *жить – житель*)¹⁰⁷ (Beccaria 2004: 216; Moskovkin, Ščukin 2014: 249);

f) l'utilizzo del contesto e il meccanismo dell'anticipazione. Tale meccanismo, fondamentale per il processo di comprensione, "consiste nel predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa [...], delle conoscenze del mondo" ecc. (Balboni 1999: 4). Nell'ambito della glottodidattica russa il concetto dell'*anticipazione* è definito con il termine *jazykovaja dogadka* ("l'intuito linguistico"). Come scrivono Azimov e Ščukin (2009: 361), *jazykovaja dogadka* consiste nella capacità di scoprire il significato di una parola (o di una frase) sconosciuta attraverso il contesto. Tale capacità di anticipazione si basa su diverse conoscenze: a) il meccanismo della formazione lessicale, b) la capacità di comprendere nuovi significati delle parole polisemiche già conosciute, c) la conoscenza e il riconoscimento delle parole internazionali appartenenti alla propria lingua e quelle appartenenti alla lingua straniera.

Cosa determina la scelta del modo in cui le parole vengono semantizzate? In primo luogo, tale scelta dipende dal tipo di significato lessicale della parola (Moskovkin, Ščukin 2014: 247). In riferimento a questo, possiamo definire i seguenti punti:

¹⁰⁶ [https://www.treccani.it/enciclopedia/formazione-delle-parole_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/#:~:text=La%20formazione%20delle%20parole%20riguarda,il%20continuo%20arricchimento%20del%20lessico](https://www.treccani.it/enciclopedia/formazione-delle-parole_(Enciclopedia-dell'Italiano)/#:~:text=La%20formazione%20delle%20parole%20riguarda,il%20continuo%20arricchimento%20del%20lessico) (ultima consultazione 27/09/2022).

¹⁰⁷ "abitare, vivere" – "abitante"

a) la semantizzazione attraverso la visualizzazione (immagini, oggetti ecc.) rivela l'aspetto denotativo del significato e quindi viene utilizzata principalmente per il lessico con un significato concreto;

b) la semantizzazione del lessico per mezzo del contesto mette in evidenza principalmente le relazioni sintagmatiche di una parola, nonché le situazioni tipiche in cui essa viene utilizzata;

c) la semantizzazione tramite l'utilizzo dei sinonimi, degli antonimi e/o degli iperonimi/iponimi rivela le caratteristiche paradigmatiche di una parola;

d) l'interpretazione (spiegazione in L2) mette in rilievo il rapporto tra la parola e il concetto che essa esprime; inoltre, evidenzia i tratti distintivi e le componenti semantiche di una parola.

Di solito questi modi di semantizzazione non sono utilizzati da soli, ma vengono integrati l'uno con l'altro, visto che essi corrispondono a diversi aspetti del significato di una parola (Moskovkin, Ščukin 2014: 247). A tale proposito Pavičić Takač (2008: 20) afferma che la semantizzazione attraverso la visualizzazione diventa più efficace se viene accompagnata da una definizione in L2. Questo abbinamento propone agli studenti la possibilità di interpretare l'immagine, e quindi ne semplifica la comprensione e riduce il rischio di sbagliare. Inoltre, questa doppia codifica ("dual encoding"), cioè la parola abbinata ad un'immagine, consente una memorizzazione più stabile a livello visivo e a livello semantico.

Un altro parametro per scegliere il modo in cui presentare il nuovo lessico riguarda il livello della conoscenza linguistica degli apprendenti. Pertanto, per favorire la comprensione a livello principiante, quando gli apprendenti non hanno ancora un vocabolario abbastanza ampio, vanno utilizzati i modi più semplici di semantizzazione: traduzione in L1, visualizzazione, scelta degli antonimi e degli iperonimi e iponimi (Kovalëva 2013: 231). Akišina e Kagan (2002: 154) affermano che a livello principiante sarebbe controproducente semantizzare le nuove parole attraverso la scelta dei suoi sinonimi, visti i limiti del vocabolario degli apprendenti. Secondo le studiose, sarebbe più pratico, invece, introdurre le coppie di antonimi nel contesto di uno specifico argomento di conversazione. Le parole-antonimi in tale contesto instaurano relazioni tra loro e quindi rivelano il loro significato.

A livello intermedio, oltre alle sopracitate modalità, vengono utilizzati anche altri modi di semantizzazione: l'interpretazione in L2 del significato, scelta dei sinonimi, nonché l'uso del contesto trasparente e semantizzante. Infine, a livello avanzato oltre ai sopracitati modi di semantizzare attraverso l'utilizzo della L2, viene utilizzata l'analisi sulla base della formazione lessicale (Kovalëva 2013: 231).

Come possiamo vedere, sempre più spesso ai livelli più alti viene usata la lingua straniera per rivelare il significato del nuovo lessico. Corda e Marelo (2004: 58) scrivono: “Dare (o far cercare) un equivalente nella lingua materna è in molti casi il sistema più rapido per stabilire un legame tra forma e significato”; tuttavia “non sempre però è possibile ricorrervi”, ad esempio per la mancanza di un *traducente*¹⁰⁸. Pertanto, conviene utilizzare la semantizzazione in L2, ad esempio, quando: a) due termini o due concetti in L2 e L1 non corrispondono completamente; quindi, la traduzione sarebbe imprecisa; b) il concetto non esiste nella lingua e nella cultura degli apprendenti¹⁰⁹; c) nel caso della semantizzazione delle parole polisemiche, quando i significati di una parola polisemica in due lingue non coincidono¹¹⁰.

Rispetto alla traduzione in L1 degli apprendenti, l'interpretazione in L2 richiede più tempo e più preparazione. Tuttavia, a livelli intermedi e avanzati questa tecnica ha i suoi vantaggi:

a) l'interpretazione aiuta gli studenti a sviluppare capacità di fare la perifrasi, cioè descrivere il significato di un termine con le proprie parole. Tale capacità, usata come una strategia comunicativa, può essere utile quando uno studente non conosce una parola oppure non la ricorda;

b) la percezione diretta di nuovi vocaboli contribuisce allo sviluppo del potenziale cognitivo dell'apprendente e alla sua capacità di formulare i propri pensieri in lingua straniera già nel linguaggio interno (Moskovkin, Ščukin 2014: 247);

¹⁰⁸ “Traducente: parola o combinazione di parole di una lingua A che viene data come equivalente di una parola o combinazione di parole nella lingua B” (Corda, Marelo 2004: 222).

¹⁰⁹ Ad esempio, il concetto *чаenumue* “tea party, bere tè” nella cultura russa.

¹¹⁰ Per presentare le parole polisemiche è opportuno utilizzare il contesto che aiuta a dimostrare i loro diversi significati.

c) l'interpretazione del lessico in L2 contribuisce ad una memorizzazione più stabile rispetto alla traduzione, il modo decisamente più economico e veloce, soprattutto con l'utilizzo degli strumenti digitali. Tuttavia, una maggiore concentrazione sull'input lessicale presentato e interpretato consente una maggiore riflessione linguistica e quindi una migliore acquisizione.

2.6.2. Consolidamento del lessico

Dopo la presentazione delle unità lessicali si passa alla fase di consolidamento del lessico e del suo inserimento nel sistema del lessico mentale dell'apprendente. Durante questa fase le unità lessicali conosciute nella fase precedente vengono trasferite dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine. Per effettuare tale passaggio e per mantenere la conoscenza dei vocaboli, non sarà sufficiente soltanto, ad esempio, ripassarli e ripeterli, perché "la ripetizione di parole non garantisce il loro automatico trasferimento nella memoria a lungo termine" (Cardona 2010: 94). Il materiale lessicale deve essere elaborato. Come afferma Cardona (2010: 95), "una elaborazione più profonda dà origine ad un ricordo più stabile, perché più connesso a livello semantico".

In termini glottodidattici, l'obiettivo principale della seconda fase consiste nella formazione della capacità dello studente di utilizzare le parole acquisite secondo i propri bisogni comunicativi. Per realizzare questo obiettivo, vengono svolte attività didattiche di due tipi: a) attività ed esercizi pre-comunicativi (preparativi), b) attività comunicative (Moskovkin, Ščukin 2014: 253). Inoltre, tali attività si distinguono a seconda del loro carattere (ricettivo oppure produttivo). Akišina e Kagan (2002: 156), parlando dell'acquisizione del lessico nel contesto delle attività ricettive e produttive, mettono in evidenza il rapporto tra forma e significato di una parola da imparare. Nella fase di presentazione delle nuove parole nella mente degli apprendenti viene instaurato il collegamento "forma – significato", tipico per le attività ricettive. Quando, invece, durante le fasi successive, le nuove parole vengono utilizzate nelle attività produttive, nella mente viene eseguito il passaggio al contrario ("significato – forma"). Saper effettuare questo passaggio è fondamentale per poter formulare ed esprimere i

propri pensieri nella forma verbale. Pertanto, le attività produttive sono finalizzate a rafforzare tale capacità.

Per consolidare la conoscenza delle nuove parole esistono diverse tecniche. Cominciamo la nostra breve rassegna con le attività pre-comunicative di carattere ricettivo, proposte da Thornbury (2002: 93-98). Sono tecniche che prevedono una riflessione sul materiale lessicale. Le attività, divise in blocchi, sono elencate a seconda dell'impegno cognitivo richiesto per il loro svolgimento (dal meno impegnativo al più impegnativo):

1) *identifying*: riconoscimento di alcune parole nel testo (ad es. “Conta il numero di volte in cui la parola ... appare nel testo”, “Trova quattro parole, collegale con ...”) e così via;

2) *selecting*: esercizi del tipo “Trova l'intruso” prevedono la capacità di riconoscere le parole e fare la scelta sulla base dei loro tratti semantici;

3) *matching*: abbinamento, collegamento tra gli elementi (immagine-parola, sinonimi, antonimi ecc.);

4) *sorting*: l'esercizio di smistamento o classificazione di parole secondo varie categorie;

5) *ranking and sequencing*: l'esercizio di riordino di unità lessicali sulla base di qualche criterio (qualitativo, qualitativo, cronologico ecc.).

Le tecniche di consolidamento del lessico includono attività che prevedono una *elaborazione semantica* dei contenuti. Pavičić Takač (2008: 22) riporta esempi di attività che includono tale elaborazione: creare mappe semantiche, schemi o diagrammi che rappresentano relazioni tra le parole, ordinare o classificare le parole secondo qualche criterio, analizzare i tratti semantici delle unità lessicali. Secondo la studiosa, tali attività aiutano gli studenti a organizzare e a distinguere le differenze nei significati delle parole. Oltre ciò, le mappe presentano in modo visivo e concreto i rapporti semantici tra unità lessicali. In altre parole, come scrive Porcelli (2004: 92), “le mappe sono un modello di come noi organizziamo e applichiamo le conoscenze”.

Dopo aver visto gli esercizi di carattere ricettivo e le attività che prevedono una manipolazione dei singoli vocaboli, passiamo alle tecniche che utilizzano il contesto per lavorare sull'apprendimento del lessico. Come evidenzia Cardona (2010: 162), “le tecniche incentrate sulla contestualizzazione di item lessicali

comportano una codifica profonda dell'input, attraverso la riflessione linguistica". Da questo punto di vista, secondo lo stesso studioso, "la procedura *cloze* rappresenta una delle tecniche glottodidattiche più efficaci". Tale tecnica "si basa sulla comprensione profonda dei meccanismi di coesione e coerenza" tra gli elementi del testo (Cardona 2010: 162-163). Esistono diversi tipi di *cloze*: a) chiuso (con le parole da inserire in ordine sparso oppure a scelta multipla, con varianti stilistiche ecc.); b) aperto (le parole da inserire non sono proposte); c) mirato (vengono cancellate alcune categorie di parole) e altro.¹¹¹ *Cloze* aperto e *cloze* chiuso hanno due meccanismi diversi: nel primo caso l'apprendente deve rievocare nel proprio lessico mentale una parola adatta da inserire nel contesto; mentre nel secondo caso l'apprendente deve solo riconoscere una parola giusta da inserire nello spazio del testo (Cardona 2010: 163). Nel *cloze* aperto l'allievo deve fare l'ipotesi sul possibile significato della parola da inserire nel *gap*, servendosi del contesto. Pertanto, la tecnica di *cloze* con la quale l'apprendente nella propria mente deve effettuare il passaggio dal significato verso la forma, cioè l'espressione grafica e sonora di una parola, può servire come preparazione prima delle attività di carattere produttivo e comunicativo.

La memorizzazione delle formule linguistiche cristallizzate all'interno di un dialogo rappresenta un'altra tecnica per consolidare il lessico e per prepararsi ad utilizzarlo nel contesto comunicativo. Cardona (2010: 163-164) mette in evidenza la necessità di apprendere "formule fisse, come locuzioni, modi di dire, *routines* e rituali linguistici, i quali costituiscono un patrimonio lessicale fondamentale per interagire all'interno di una determinata comunità linguistica". Tali formule fisse (o *chunks*) possono essere apprese all'interno di brevi contesti comunicativi come una telefonata, una conversazione tra un cliente e un impiegato ecc. L'allievo deve completare i dialoghi con espressioni fisse facendo attenzione al registro linguistico. Come afferma Cardona (2010: 164),

l'apprendimento di queste forme cristallizzate favorisce la competenza comunicativa dello studente ed essendo organizzate in *chunks*, non impegnano eccessivamente i processi di memoria. Una volta apprese possono essere recuperate automaticamente nella conversazione.

¹¹¹ Per approfondire si veda ad esempio Thornbury (2002: 100), Cardona (2010: 163), Danesi, Diadori, Semplici (2018: 310).

Nelle due attività precedenti, *cloze* e completamento di un dialogo, agli apprendenti viene già proposto un contesto per il lessico da imparare. Mentre nelle attività di carattere produttivo tale contesto viene creato dagli apprendenti stessi. Le attività che prevedono l'uso produttivo delle parole, oltre alle sopracitate tecniche di completamento, sono ad esempio la costruzione delle frasi, dei brevi testi, dei dialoghi, inoltre, la conversazione, la composizione di una storia ecc. Thornbury (2002: 101) propone alcuni *creation tasks*, che prevedono l'utilizzo di parole da imparare, partendo dalla costruzione di una frase e poi creando un breve testo o un dialogo con un certo numero di parole (ad es. cinque) scelte da una lista o proposte dall'insegnante.

Pertanto, per consolidare il lessico la presenza del contesto diventa fondamentale. Pavičić Takač (2008: 23) evidenzia che gli studenti creano collegamenti mentali quando utilizzano parole in un contesto significativo. A questo punto, come sottolinea la studiosa, per consolidare e ampliare il lessico, è necessario eseguire attività di carattere orale e scritto che includono l'uso produttivo del vocabolario.

2.6.3. Ripasso e verifica dell'apprendimento del lessico

La terza fase, cioè la fase finale dell'apprendimento e dell'insegnamento del lessico include la revisione del lessico imparato e la verifica della sua conoscenza. Il ripasso del vocabolario precedentemente appreso può essere svolto in diverse forme. Il modo principale per organizzare tale ripasso è quello di includere le parole apprese in esercizi e in attività di diversi tipi (Moskovkin, Ščukin 2014: 253).

Pertanto, durante questa fase possono essere applicate tecniche già utilizzate per il consolidamento del lessico: ad es. l'attività per l'elaborazione semantica, come la costruzione delle mappe¹¹², il matching, la classificazione e l'ordinamento delle parole. Tali attività riprendono e visualizzano i rapporti semantici tra i vocaboli; quindi, aiutano gli apprendenti a sistemare le loro conoscenze lessicali.

¹¹² Ad esempio, si vedano le attività proposte da Balboni (2013: 42-43): le mappe lessicali in diagrammi a ragnò e le mappe della formazione lessicale.

Inoltre, vengono applicate attività produttive e comunicative, che includono il lessico acquisito. Šibko (2014: 143-144) propone le seguenti attività comunicative sul lessico che consentono il consolidamento e il ripasso di nuovi vocaboli: a) costruire un dialogo sulla base di un'affermazione proposta; b) scrivere una composizione, una storia, un messaggio con l'utilizzo delle parole chiave; c) partecipare a una discussione; d) role-play, drammatizzazione, improvvisazione in una situazione comunicativa.

Durante la fase di ripasso possono essere applicate tecniche didattiche basate sullo stimolo visivo. Cardona (2010: 165-169) propone di utilizzare poster con immagini che si riferiscono a determinati campi semantici o situazioni¹¹³; altre tecniche sono il cruciverba e il crucipuzzle con stimolo visivo (immagine). Danesi, Diadori, Semplici (2018: 157-167) riportano degli esempi di tecniche ludico-formali (crucipuzzle, parole mescolate, anagrammi, rebus, intrusi visivi) e di tecniche ludico-semantiche (gli acrostici, le parole crociate, l'intruso semantico ecc.)¹¹⁴. Alcune di queste attività forniscono agli apprendenti uno stimolo visivo e quindi aiutano a rievocare dalla memoria le parole studiate prima. Altre tecniche (ad esempio cruciverba, crucipuzzle, acrostico) utilizzano la tecnica di perifrasi e quindi aiutano a rafforzare il rapporto tra forma e significato delle unità lessicali.

A questo proposito riteniamo che le attività ludiche possono essere introdotte durante ciascuna delle tre fasi dell'insegnamento del lessico: presentazione, acquisizione e consolidamento, ripasso e verifica (Kovalëva 2013). L'utilizzo delle attività ludiche porta dei benefici nell'apprendimento e nell'ampiamiento del lessico. Ad esempio, i giochi contribuiscono allo sviluppo della capacità di utilizzare la lingua straniera in modo creativo (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 157). Le attività ludiche coinvolgono i partecipanti a livello emotivo e quindi stimolano la loro motivazione. Queste caratteristiche, così come la ripetizione che fa parte del gioco, favoriscono la memorizzazione di nuove parole e creano le condizioni per il loro ripasso. Come scrive Balboni (2013: 29):

¹¹³ A tal proposito possiamo aggiungere anche l'utilizzo delle immagini interattive (in formato digitale), che includono punti sensibili. Tali punti possono contenere i nomi degli oggetti presentati sull'immagine oppure spazi bianchi dove gli studenti devono inserire i nomi.

¹¹⁴ Per approfondire si veda Danesi, Diadori, Semplici (2018), cap. 6.

“sul piano della memorizzazione, il gioco ha il grandissimo pregio di consentire la reiterazione *gradita*, spesso *cercata* nel gioco stesso”¹¹⁵.

La seconda componente della fase finale dell'insegnamento del lessico è la verifica. I principali tipi di verifica sono:

1. Pre-test: si svolge prima o all'inizio del corso di lingua per verificare il livello di conoscenza lessicale degli apprendenti; inoltre, pre-test serve per scegliere le strategie e le tecniche più adeguate;

2. Verifica in itinere: dimostra l'andamento del processo dell'apprendimento e il progresso degli studenti;

3. Post-test: ci permette di verificare se i contenuti lessicali sono stati acquisiti con successo.

Le tecniche per la verifica dell'apprendimento lessicale possono essere diverse. Per pre-test e post-test possono essere utilizzati il dettato oppure test con le domande di varie tipologie (a scelta binaria o multipla, matching, cloze, completamento frasi). Mentre per le verifiche in itinere, oltre alle attività sopracitate, possono essere utili le tecniche enigmistiche e ludiche (cruiverba, anagrammi ecc.), così come le attività produttive di carattere comunicativo (role play, discussione, drammatizzazione, intervista e altro).

Pertanto, la verifica sull'apprendimento rappresenta una specie di feedback, che aiuta a mettere in evidenza non solo la dinamica del progresso degli apprendenti ma anche gli eventuali ostacoli. In particolare, i risultati della verifica aiutano a capire, quali tecniche sono più efficaci per l'acquisizione del lessico e quali unità lessicali si apprendono con maggiore difficoltà. Inoltre, la verifica rivela le modalità per mantenere le conoscenze acquisite. Come scrive Pavičić Takač (2008: 23), l'obiettivo dell'insegnante di una lingua straniera è quello di motivare gli studenti a sviluppare il loro interesse per ampliare le loro conoscenze lessicali. Per questo motivo, secondo la studiosa, è fondamentale che l'insegnante faccia ogni sforzo per assicurare una revisione e una valutazione continua e sistematica del vocabolario. Inoltre, è importante insistere sulla ricchezza lessicale degli apprendenti, soprattutto nei livelli avanzati. Pertanto, gli studenti devono

¹¹⁵ Per approfondire si vedano i seguenti esempi di attività ludiche per l'apprendimento e l'ampliamento del lessico: Corda, Marello (2004: 172-180), Krjučkova, Moščinskaja (2017: 164-167), Mollica (2019), Starovojtova (2019).

essere consapevoli che è necessario un continuo sviluppo della loro competenza lessicale.

In questa prospettiva il ruolo autonomo dell'allievo nell'apprendimento del lessico è fondamentale. Come scrivono Corda e Marelo (2004: 131), “nell'ambito del lessico autonomia significa la capacità di apprendere in modo indipendente le parole straniere, il che presuppone che lo studente sappia qual è il modo in cui personalmente impara meglio il lessico nuovo”.

Pavičić Takač (2008: 23) sottolinea, che gli studenti devono essere supportati nella scoperta di nuovi elementi lessicali e nella determinazione di modalità per espandere la loro conoscenza lessicale. Per raggiungere tale obiettivo, è fondamentale insegnare agli allievi come si utilizzano i principali strumenti per l'apprendimento del lessico, prima di tutto i dizionari (in formato cartaceo e digitale)¹¹⁶. Come evidenziano Corda e Marelo (2004: 83), “occorre [...] che gli studenti acquistino familiarità con la struttura del dizionario e imparino a usare determinate strategie, a seconda del compito da svolgere”. Per ampliare le proprie conoscenze lessicali in modo autonomo gli studenti possono utilizzare gli strumenti di *machine translation* (traduzione automatica) disponibili in rete. Inoltre, per questo scopo è possibile anche l'utilizzo di applicazioni digitali per lo studio di nuove parole (ad es. Memrise, Duolingo, Quizlet¹¹⁷ e altro). Anche in questo caso è indispensabile insegnare agli studenti delle strategie per un utilizzo efficace di tali strumenti.

Un altro fattore importante che incide sull'autonomia nell'apprendimento del lessico consiste nella consapevolezza dello studente riguardo le proprie caratteristiche cognitive. A tal proposito, è necessario che ogni apprendente conosca il proprio stile cognitivo per poter organizzare lo studio autonomo del lessico in modo più produttivo. Inoltre, uno studente deve definire, quali sono le strategie di apprendimento cognitive e metacognitive più efficaci proprio per lui.

¹¹⁶ Secondo Corda e Marelo (2004: 83), “... gli studenti non ricevono quasi mai istruzioni specifiche su come usare i dizionari, bilingui o monolingui”.

¹¹⁷ Si rimanda ai seguenti siti delle applicazioni digitali citate:

Memrise <https://www.memrise.com/> (ultima consultazione 21/12/2022)

Duolingo <https://www.duolingo.com/> (ultima consultazione 21/12/2022)

Quizlet <https://quizlet.com/> (ultima consultazione 21/12/2022)

In particolare, le strategie cognitive utili per l'apprendimento del lessico sono: il raggruppamento e la visualizzazione delle parole da imparare, l'utilizzo del contesto per ricavare il significato dei vocaboli, lo sfruttamento dell'effetto positivo del transfer lessicale ecc. Mentre le strategie metacognitive per il lessico riguardano l'utilizzo dell'attenzione diretta e l'attenzione selettiva per esaminare le parole di particolare importanza, inoltre, le capacità di auto-gestione, auto-osservazione e auto-valutazione (Palotti 2017: 258-259).

2.7. Per una didattica delle relazioni semantiche nel sistema lessicale: suggerimenti operativi

2.7.1. Omonimia e polisemia

Come abbiamo visto nel cap. 1 (cfr. § 1.2.4.), l'omonimia e la polisemia rappresentano due tipi di rapporti semantici caratterizzati dall'ambiguità, quando una forma lessicale può avere più di un significato. In prospettiva glottodidattica, come scrive Casadei (in Casadei, Basile 2019: 96), “i fenomeni di ambiguità lessicale sono fondamentali nella formazione della competenza lessicale”. Secondo la studiosa, “uno degli indicatori di una competenza lessicale matura è la capacità di gestire la relazione non biunivoca tra forme e significati” (Casadei, Basile 2019: 94). Oltre ciò, Casadei descrive due fenomeni che rendono abbastanza problematico l'apprendimento in L2 delle parole ambigue (omonime e polisemiche):

a) in primo luogo, quando viene appreso uno dei significati di una parola in L2 (di solito il corrispettivo più vicino nella L1), ogni altro significato viene ignorato. Conseguentemente diventa complesso aggiungere nuovi significati a quello già imparato per primo e quindi ampliare la conoscenza lessicale;

b) in secondo luogo, come sottolinea Casadei, “risulta più difficile apprendere le parole ambigue, che raramente (e pressoché mai nel caso degli omonimi) hanno un corrispettivo I : I nella lingua materna¹¹⁸” (Casadei, Basile

¹¹⁸ Come esempi, possiamo riportare le parole polisemiche in russo *ядро* con i suoi corrispettivi in italiano “nucleo”, “palla di cannone”, “peso” (cfr. § 1.2.4.) oppure *ручка*, in italiano “manina”,

2019: 95). Pertanto, secondo la stessa studiosa, nell'ambito dell'apprendimento del lessico, la padronanza della polisemia e dell'omonimia richiede l'abbandono dell'idea di una corrispondenza I : I tra forme e significati in L2 e L1. La tendenza di cercare equivalenti nella propria L1 è molto presente nelle fasi iniziali dell'apprendimento. Mentre, come evidenzia Casadei, “la capacità di gestire l'ambiguità lessicale migliora con il crescere della competenza”, quando “gli apprendenti iniziano a usare le parole più frequenti in uno solo dei loro sensi per poi estenderne progressivamente il significato” (Casadei, Basile 2019: 94-96).

A livello didattico, sia nell'acquisizione di una L1 che di una L2, come evidenzia Basile (in Casadei, Basile 2019: 70), “le parole polisemiche possono costituire un problema, ma il costante riferimento al contesto riesce a far procedere con successo gli scambi comunicativi”. A tale proposito Casadei mette in luce l'importanza del contesto, scrivendo che “l'indicazione di presentare il lessico in modo contestualizzato, valida sempre, lo è ancor più nel caso dei fenomeni di ambiguità: l'ambiguità è una proprietà segnica che si manifesta solo nella dimensione sintagmatica” (Casadei, Basile 2019: 104). Secondo la stessa studiosa, le tecniche decontestualizzanti (ad es. liste di parole, le *flashcards* e anche la consultazione del dizionario) risultano meno adatte per l'apprendimento delle parole polisemiche e omonime. Invece, vanno privilegiate le tecniche contestualizzanti e l'uso di materiali il più possibile autentici.

Un altro aspetto che deve essere preso in considerazione nell'ambito dell'insegnamento del lessico riguarda la natura metaforica della polisemia. Come sottolinea Basile (Casadei, Basile 2019: 70), per una migliore acquisizione delle parole polisemiche bisogna “sviluppare negli apprendenti la consapevolezza delle motivazioni che soggiacciono alle estensioni metaforiche e metonimiche a partire dai significati più prototipici.” Pertanto, introducendo una parola polisemica, si può partire dalla dimostrazione del suo significato più basilare e prototipico e poi proporre usi più astratti ottenuti per estensione metaforica (Casadei, Basile 2019: 70). Così un esempio della lingua russa è dato dall'espressione base con il senso concreto *выйти из комнаты* – “uscire dalla stanza”. Mentre gli esempi più astratti sono rappresentati dalle espressioni con lo stesso verbo polisemico *выйти*

“penna”, “manico”, “impugnatura”, “maniglia”, “manopola”, “bracciolo” (cfr. Dobrovolskaja: 2011).

("uscire"): *выйти из интернета* – “disconnettersi da internet”; *выйти из себя* – “uscire fuori di sé”, “perdere la pazienza”.

Sulla base delle sopracitate particolarità riguardanti le parole ambigue, è possibile distinguere le seguenti tecniche didattiche per apprendere parole omonime e polisemiche:

a) esercizi di cloze (a scelta multipla contestualizzata oppure con l’elenco di parole da inserire negli spazi). In questo caso il contesto delle attività cloze aiuta a rivelare il significato delle parole polisemiche e/o omonime da inserire;

b) riconoscere le parole e le forme omonime nelle frasi presentate; dopodiché costruire le frasi proprie con gli omonimi trovati;

c) trovare le definizioni nel dizionario per le parole omonime presentate tramite un elenco, poi costruire delle frasi con queste parole (Krysin 2007: 73-74); oppure chiedere agli studenti di produrre una perifrasi di significato per ogni parola presentata nell’elenco (Balboni 2013: 51);

d) utilizzare le immagini per semantizzare le parole polisemiche e omonime con il significato concreto, poi costruire frasi, cioè creare il contesto per le parole presentate;

e) costruire una mappa concettuale (un diagramma a ragno) per riflettere sulla polisemia (Balboni 2013: 51);

f) cercare esempi di frasi contenenti parole omonime e polisemiche, utilizzando i corpora (in particolare, la funzione KWIC – Key Word in Context “parole in contesto”) oppure le risorse online sulla base dei corpora (ad es. SKELL, funzione “Examples”¹¹⁹).

2.7.2. Sinonimia

I sinonimi sono due unità lessicali, tra le quali esiste un rapporto di somiglianza semantica: possiedono due significati simili o (molto raramente) uguali. A livello didattico, così come la capacità dell'apprendente di gestire

¹¹⁹SKELL Sketch Engine for language learning: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en> (ultima consultazione 25/08/2023). Grazie alla funzione “Examples” è possibile inserire una parola omonima o polisemica nel rispettivo campo di ricerca della risorsa e visualizzare le frasi più rappresentative che contengono tale parola.

polisemia e omonimia, anche la sua capacità di utilizzare i sinonimi nel linguaggio parlato e scritto indica il progressivo sviluppo della sua competenza lessicale. L'uso fluente dei sinonimi implica non solo la capacità di esprimere i propri pensieri e sentimenti nel modo più adeguato possibile, ma anche la possibilità di avere un impatto verbale sull'interlocutore.

Cardona e De Iaco (2020: 38) mettono in evidenza il fatto che una sinonimia perfetta o assoluta è estremamente rara. Nella maggior parte dei casi noi abbiamo a che fare con una sinonimia relativa o contestuale. Perciò, secondo gli stessi studiosi, diventa fondamentale “introdurre il lessico agli studenti sempre in specifici contesti d’uso, in modo da stimolare la riflessione sulla sinonimia tanto per arricchire il lessico dell’apprendente, quanto per sviluppare la sua abilità metalinguistica” (Cardona, De Iaco 2020: 38). Sarkisova (2017: 161) evidenzia che il lavoro con i sinonimi dovrebbe includere un gran numero di esercizi che concretizzino il funzionamento della parola nel contesto. La differenziazione dei significati viene appresa proprio nel contesto, poiché i significati vengono attivati in base al contesto e alla situazione.

Inoltre, le attività didattiche che prevedono l'utilizzo dei sinonimi, aiutano lo studente a sviluppare l'abilità di selezionare il lessico in base all'obiettivo di una situazione comunicativa. In tale attività nella maggior parte dei casi lo studente ha il difficile compito di scegliere un sinonimo che sia semanticamente preciso e stilisticamente appropriato rispetto al contesto. Come scrivono Cardona e De Iaco (2020: 36),

la sostituzione [...] di una parola con un suo sinonimo può aggiungere valori connotativi e può non essere appropriata in certi contesti comunicativi. Se il registro di una conversazione è formale, non è appropriato parlare di “casino”, in presenza di “confusione”¹²⁰.

Un altro aspetto nell'apprendimento dei sinonimi è legato al fatto che spesso non esiste una corrispondenza reciproca tra i sinonimi in una lingua straniera e in una lingua materna, così come frequentemente accade con le parole ambigue. A volte due o più sinonimi in L2 si traducono in L1 dell'apprendente con una sola

¹²⁰ In modo simile, nel registro formale è appropriato utilizzare la parola *беспорядок* (“disordine, caos”), mentre i suoi sinonimi colloquiali *бардак*, *бедлам*, *кавардак*, *раскардаш* (“casino”) sono pertinenti solo nel contesto del registro basso.

parola o viceversa¹²¹. Per affrontare tale difficoltà, così come nel caso della polisemia e della omonimia, gli studenti devono apprendere i sinonimi nel contesto. Inoltre, durante il lavoro sul lessico viene eseguita una riflessione linguistica basata sull'osservazione delle sfumature semantiche dei sinonimi e del loro uso.

Nella letteratura glottodidattica si distinguono i seguenti tipi di attività per apprendere i sinonimi (Krysin 2007: 81-84; Sarkisova 2017: 159-162):

1. Riconoscere i sinonimi nel contesto (nelle frasi e nei testi) o negli elenchi (colonne) di parole (attività di abbinamento). Come sottolinea Sarkisova (2017: 160), durante questa attività di riconoscimento deve avere luogo un processo di comprensione e di chiarimento del significato dei sinonimi, così come l'inserimento organico di nuove parole in un vocabolario già formato;

2. Trovare un sinonimo per una parola¹²². Le parole possono essere presentate sia in modo isolato sia all'interno delle frasi. In questo secondo caso possono essere utilizzate frasi con tautologia dove è necessario sostituire una parola con il suo sinonimo per evitare la ripetizione ridondante del contenuto. Come variante facilitata di questa attività, si può proporre cloze a scelta multipla contestualizzato, dove lo studente deve scegliere il sinonimo tra le parole proposte. Un'altra variante di questa attività è trovare dei sinonimi per i prestiti: (ad esempio in russo: *хобби* (“hobby”) – *любимое занятие, увлечение*; *менеджер* (“manager”) – *руководитель, администратор* ecc).

L'attività di ricerca dei sinonimi sarebbe utile anche per il lavoro sulla polisemia (Sarkisova 2017: 160). Il sinonimo viene scelto per ciascun significato di una parola polisemica. Ad esempio, per i diversi significati della parola *звезда* è possibile scegliere i seguenti sinonimi:

a) *звезда* – *светило* (“stella”, “astro”);

b) *звезда* – *знаменитость, корифей* (“diva”, “star”);

¹²¹ Ad esempio, lo stesso aggettivo *вкусный* può essere tradotto in italiano con una serie di sinonimi (*buono, saporito, gustoso, squisito*). In modo simile, l'aggettivo *печетливый* viene tradotto in russo come *жалостливый, сострадательный, сочувственный, милосердный* (cfr. Dobrovolskaja 2011).

¹²² Per cercare i sinonimi è possibile utilizzare le risorse online sulla base dei corpora. Ad esempio per la lingua russa si veda SKELL Sketch Engine for language learning (V. Supra), Карта слов: <https://kartaslov.ru/>, Словарь синонимов русского языка - онлайн подбор: <https://sinonim.org/> (ultima consultazione 25/08/2023).

c) звезда – судьба, участь, удел (“destino”, “fortuna”);

d) звезда – пентаграмма (“stella” come simbolo, “pentagramma”);

3. Attività di seriazione: costruire una serie di sinonimi per una data parola di riferimento. Questo tipo di attività è destinata agli studenti del livello intermedio-avanzato, cioè a quelli che possiedono già un vocabolario abbastanza ampio. Come unità lessicale di riferimento viene scelta una parola stilisticamente neutrale, che determina il concetto semantico in modo preciso: ad es. *умный* (“intelligente”) – *проницательный, начитанный, интеллигентный, рассудительный, сообразительный, находчивый, толковый* ecc. Un'altra attività che prevede l'utilizzo di una serie di sinonimi è “Trova l'intruso”: data una serie di sinonimi bisogna trovare una parola che non possieda le caratteristiche semantiche di somiglianza, cioè che abbia un significato diverso rispetto alle altre componenti della serie. Inoltre, si può chiedere agli studenti di costruire una serie di sinonimi e poi tradurla nella loro lingua materna per svolgere una riflessione linguistica sulla corrispondenza dei concetti presentati dai sinonimi in L2 e in L1. Grazie a questo tipo di attività è possibile osservare, in quale delle due lingue tale concetto viene espresso con una serie di sinonimi più ampia;

4. Attività di smistamento dei sinonimi a seconda del registro nel quale vengono usati (registro alto – registro neutro – registro basso), oppure a seconda della loro connotazione (positiva – neutra – negativa). L'attività di smistamento viene svolta in base alla somiglianza e in base al contrasto; perciò, gli esercizi di questo tipo aiutano gli studenti a comprendere meglio i tratti semantici delle parole in relazione di sinonimia;

5. Attività di carattere produttivo:

a) costruire frasi con l'utilizzo di sinonimi come parole chiave. Grazie a questa attività lo studente impara a collocare una parola nel contesto, tenendo conto delle particolarità dei suoi tratti semantici e stilistici;

b) costruire i dialoghi con il supporto di sinonimi come parole chiave. Questo esercizio può essere reso più stimolante impostando un'intenzione

comunicativa, ad esempio, precisare, chiarire le informazioni¹²³ o dare un giudizio¹²⁴ (Sarkisova 2017: 162).

2.7.3. Antonimia

Gli antonimi sono due parole che si trovano in un rapporto di incompatibilità semantica e hanno un significato contrario (Cardona, De Iaco 2020: 38). L'antonimia come fenomeno linguistico rappresenta la massima opposizione tra parole. Poiché la contrapposizione si basa sull'associazione tra gli oggetti, le azioni, le qualità e gli aspetti della realtà che circonda una persona, in tutti i parlanti della lingua sorge spesso la necessità di selezionare parole con significati opposti, di esprimere un contrasto in modo figurato, di cogliere le espressioni polari di una o dell'altra qualità, caratteristica, proprietà (Basko 2017: 21).

Parlando delle relazioni di opposizione in prospettiva didattica, Basile (in Casadei, Basile 2019: 64) mette in luce “la naturale tendenza degli esseri umani a categorizzare le esperienze [...] attraverso l’aiuto di relazioni dicotomiche”. A questo proposito la studiosa afferma così:

gli antonimi [...] non sono entità lessicali preconfezionate ma sono il risultato di un processo di costruzione del senso che si realizza in congiunzione con processi cognitivi quali l’attenzione e la comparazione e in base a una configurazione binaria di un segmento di contenuto (Casadei, Basile 2019: 65).

I concetti in relazione di contrapposizione esprimono le loro caratteristiche in modo più evidente e chiaro rispetto ai singoli concetti. Pertanto, come scrivono Cardona e De Iaco (2020: 39), “i rapporti semantici oppositivi possono essere usati in modo strategico nella didattica del lessico”, in quanto “presentare una coppia di opposti agli studenti può favorire la memorizzazione delle due parole”. Secondo Cardona e De Iaco, è opportuno “scegliere il materiale didattico che

¹²³ Ad esempio, si può chiedere: “Он согласился?” La risposta: “Он не возражал.” (Sarkisova 2017: 162)

¹²⁴ “Твой приятель настойчивый?”, “Скорее он упрямый.” (Ibid.)

permette di introdurre insieme le parole, fra cui si è instaurato un rapporto di antonimia”¹²⁵.

Nell’ambito dell’insegnamento del lessico è possibile distinguere le seguenti tecniche di lavoro sugli antonimi (Krysin 2007: 97-98; Laskareva 2016: 12-20):

1. Riconoscere gli antonimi nel contesto (nelle frasi o nei testi brevi). Ad esempio, uno studente riceve un elenco di parole, dopodiché deve riconoscere i corrispettivi antonimi nelle frasi (Laskareva 2016: 12-13);

2. Fare delle domande che includono una coppia di antonimi (*В аудитории жарко или холодно? / Здесь можно или нельзя курить? / Это место свободно или занято?*¹²⁶). Rispondendo gli studenti devono usare uno degli antonimi contenuti nella domanda (Laskareva 2016: 13);

3. Attività di cloze. Agli studenti vengono presentate alcune frasi, costruite sul modello della contrapposizione. Le frasi sono da completare, nelle stesse vengono evidenziate delle parole, per le quali bisogna trovare i relativi antonimi: *Дома жарко, а на улице ... (холодно). / Метро близко, а университет ... (далеко)*¹²⁷ (Ibid.);

4. Attività di matching: trovare e abbinare gli antonimi disposti in due colonne;

5. Trasformare le frasi, sostituendo le parole evidenziate con i loro antonimi, per ottenere affermazioni con un senso opposto (Krysin 2007: 97);

6. Creare delle frasi basate su un modello che contiene una contrapposizione, ad esempio: *У Марины волосы не длинные, а короткие*¹²⁸;

7. Comporre mini-dialoghi (domanda e risposta), utilizzando le coppie di antonimi:

– *Магазин далеко отсюда?*

¹²⁵ Come abbiamo accennato nel § 2.2.1., gli antonimi (così come i sinonimi) possono essere utilizzati per definire le parole in L2 durante la fase della presentazione del nuovo lessico. A questo proposito Krjučkova e Moščinskaja (2017: 145) sottolineano che la semantizzazione di nuove parole con l'introduzione di antonimi può essere utilizzata solo se gli studenti conoscono tali antonimi.

¹²⁶ “In aula fa caldo o freddo?” / “Si può fumare qui dentro oppure no?” / “Questo posto è libero o è occupato?”

¹²⁷ “A casa fa caldo e fuori ... (fa freddo)”. / “La metropolitana è vicina e l'università è ... (lontana).”

¹²⁸ “I capelli di Marina non sono lunghi, ma corti.”

– Нет, близко.¹²⁹

8. Agli studenti vengono proposte alcune collocazioni, con cui bisogna comporre delle frasi e poi trasformare le stesse per ottenere affermazioni con un senso opposto: *верное решение* – Он принял **верное** решение. / Он принял **ошибочное (неверное, неправильное)** решение¹³⁰ (Krysin 2007: 98).

2.7.4. Iperonimia/iponimia, meronimia/olonimia

Iperonimia/iponimia è una relazione semantica gerarchica dove “un iperonimo appartiene a una categoria semantica più estesa”, mentre “l’iponimo ha un significato più specifico” (Cardona, De Iaco 2020: 39). Inoltre, trovandosi in un rapporto gerarchico, “iperonimi e iponimi si definiscono reciprocamente” (Ibid.). Come abbiamo visto nel § 2.2.1., nella fase di presentazione è possibile spiegare il significato di una nuova unità lessicale elencando i suoi iponimi (ad es. **Город**: Рим – это город. Милан – это тоже город./ **Город**: “Roma è una città. Anche Milano è una città”.) oppure trovando il suo iperonimo (**Писатель**: Достоевский – это писатель. / **Писатель**: “Dostoevskij è uno scrittore”). Invece, meronimia/olonimia è una relazione semantica “parte/tutto”, come ad esempio: *bicicletta – ruota, manubrio, pedale, catena, fanale ecc.*

Come sottolinea Krysin (2007: 65-66), è importante essere consapevoli dell’esistenza delle relazioni di tipo verticale (iperonimia/iponimia) all’interno di una lingua per poter costruire le affermazioni logicamente corrette. Ad esempio, all’interno di una frase gli iponimi e gli iperonimi non possono trovarsi allo stesso livello: *В комнате стояли диван, шкаф, стол, стул и **мебель** (* “Nella stanza c’erano un divano, un armadio, un tavolo, una sedia e dei mobili”). Per correggere questa frase bisogna aggiungere all’iperonimo *мебель* qualche precisazione per renderlo più specifico: В комнате стояли диван, шкаф, стол, стул и **ещё кое-какая мебель**. (“Nella stanza c’erano un divano, un armadio, un tavolo, una sedia e alcuni altri mobili”).

¹²⁹ “Il negozio è lontano da qui? No, è vicino.”

¹³⁰ “Ha preso una decisione giusta. /Ha preso una decisione sbagliata.”

A livello didattico è possibile distinguere le seguenti tecniche per apprendere le unità lessicali in relazioni di iperonimia/iponimia e meronimia:

1. L'attività di seriazione: elencare una serie di iponimi per ciascuno degli iperonimi presentati (ad es. iperonimo: *профессия* / Iponimi: *врач, учитель, журналист, официант* ecc.) oppure trovare un iperonimo per una serie di iponimi (iponimi: *роза, тюльпан, гвоздика, ромашка* / iperonimo: *цветы*) (Krysin 2007: 66);

2. L'utilizzo di mappe concettuali e di diagrammi. Un supporto visivo di questo tipo può essere molto utile per aiutare gli apprendenti a esplorare e a consolidare le relazioni gerarchiche di iperonimia/iponimia e meronimia (Casadei, Basile 2019: 67). Balboni (2013: 42) propone di usare le mappe lessicali in diagrammi a ragnò per creare “delle catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali”: *mezzi di trasporto – automobile, treno, bicicletta, moto, aereo, nave*;

3. L'utilizzo di cruciverba con iperonimi/iponimi per consolidare e per ripassare il lessico già noto (Balboni 2013: 52);

4. L'utilizzo delle immagini (foto, disegni, infografica, dizionario visuale) per presentare le parole in relazioni gerarchiche (ad es. i componenti del computer: *компьютер/ монитор, клавиатура, провод, мышка, коврик для мышки* ecc.);

5. L'utilizzo delle immagini interattive con punti sensibili o spazi da riempire per presentare le parole in relazione di meronimia (“parte/tutto”)¹³¹. Ad esempio, è possibile presentare un'immagine interattiva di casa (*дом*), dove bisogna indicare le seguenti componenti: *крыша, стена, окно, дверь, крыльцо, труба, ступени* ecc.

2.7.5. Connotazione

Come abbiamo già accennato nel § 1.2.3., il significato connotativo di una parola si riferisce a una relazione semantica soggettiva tra la sua forma e il suo

¹³¹ Ci sono diverse risorse online per creare immagini interattive, ad esempio: **ThingLink** <https://www.thinglink.com/>, **Fogli interattivi Wizer** <https://app.wizer.me/> (ultima consultazione 18/10/2022).

contenuto. La connotazione è costituita dalle associazioni, dalle sensazioni e dalle valutazioni personali e collettive condivise tra i parlanti di una lingua.

A livello didattico, le attività e gli esercizi sulla connotazione hanno l'obiettivo di rendere gli studenti più consapevoli della varietà della L2, così come aiutarli a scegliere il lessico appropriato e a usare correttamente le parole connotate (Corda, Marelo 2004: 168).

Esistono le seguenti tecniche per lavorare sugli aspetti connotativi del lessico:

1. Riconoscere le parole con la connotazione (positiva o negativa) all'interno di un contesto. Provare a fare e a verificare l'ipotesi sul loro significato, deducendo le informazioni utili dal contesto;

2. Attività di cloze a scelta multipla contestualizzata: scegliere e inserire nel contesto una parola neutra oppure connotata;

3. Attività di matching: abbinare le parole con un significato neutro a quelle con connotazione. Ad esempio, *собака* "cane" – *собачонка, шавка; чай* "tè" – *чайёк; девочка* "ragazzina" *девчонка, девчушка; музыка* "musica" – *музыка, музон;*

4. Trasformare le frasi, sostituendo una parola oppure una collocazione neutra con una connotata, scegliendo la soluzione appropriata tra le varie possibilità (Corda, Marelo 2004: 169). Ad esempio, *умный* "intelligente" – *умница, умничка* "in gamba": *Мой племянник такой умный. – Мой племянник такой умница/умничка*¹³²;

5. Compilare una griglia con parole, creando le possibili combinazioni e svolgere una riflessione sugli aspetti connotativi del lessico (Cardona 2010: 162; Corda, Marelo 2004: 168). Costruire delle frasi con parole e collocazioni utilizzate nella griglia;

6. Costruire mappe e diagrammi per osservare e discuterne le connotazioni (si veda l'esempio del diagramma a ragnò proposto da Balboni 2012: 208). Ad esempio, è possibile presentare attraverso i diagrammi: a) le parole connotate che hanno la stessa radice (*дом* "casa" – *домик, домишко, домина, домище*); b) le parole con una connotazione positiva o negativa (*дом* "casa" – in modo dispregiativo – *лачуга, лачужка, трущоба, хибара, халупа, развалюха, есс.*);

¹³² "Mio nipote è un ragazzo così intelligente."

7. Utilizzare immagini per presentare parole connotate, creando l'associazione tra il significato e l'immagine.

2.7.6. Espressioni idiomatiche

A livello psicolinguistico le espressioni idiomatiche sono caratterizzate da due aspetti: cristallizzazione e flessibilità. Da un lato ci sono le espressioni cristallizzate, che non ammettono variazioni, dall'altro lato ci sono le locuzioni che possiedono un certo grado di flessibilità lessicale e sintattica quando nell'espressione fissa è possibile inserire o sostituire un componente oppure introdurre una variazione sintattica¹³³. Altre due caratteristiche delle espressioni idiomatiche sono trasparenza e opacità semantiche. La trasparenza delle locuzioni idiomatiche è intesa come la facilità con cui si può risalire dal significato dei costituenti al significato dell'intera espressione. Pertanto, esistono diversi gradi di opacità o trasparenza semantica: ad esempio la trasparenza è maggiore nelle espressioni come *fare il bello ed il cattivo tempo*, *andare a gonfie vele*; mentre sono più opache le espressioni *essere al verde*, *essere in gamba* ecc. (Beccaria 2004: 399; Cardona, De Iaco 2020: 213-214).

A livello didattico le espressioni fisse, così come le combinazioni libere di parole, hanno un ruolo rilevante per l'ampliamento del vocabolario dell'apprendente. Come sottolineano Cardona e De Iaco (2020: 220),

l'apprendimento delle forme idiomatiche rappresenta [...] un aspetto importante della competenza lessicale, sia per la pervasività con la quale ricorrono nel linguaggio quotidiano, sia per la comprensione di alcuni aspetti culturali specifici che esse veicolano all'interno della lingua che le produce.

Čepkova (2010: 211) sottolinea l'importanza della conoscenza delle unità fraseologiche in L2 per poter partecipare alla comunicazione alla pari con i parlanti della L2 ed utilizzare le espressioni idiomatiche nelle situazioni comunicative. Lo studio della fraseologia aiuterà gli studenti stranieri ad avere una migliore comprensione della visione specifica del mondo (*kartina mira*) che si riflette nelle espressioni fraseologiche di ogni lingua. Come scrive la stessa

¹³³ Ad esempio, l'espressione *fare quattro passi* consente la variazione *fare due passi*, ma non permette l'inserimento di un numero diverso da questi due (Cardona, De Iaco 2020: 213).

studiosa, il sistema di immagini presente nei contenuti fraseologici di una lingua è condizionato dalle peculiarità della cultura materiale, sociale e spirituale di una particolare comunità linguistica e può esprimere la sua esperienza e le sue tradizioni nazionali e culturali (Čepkova 2010: 212). Pertanto, come evidenziano Cardona e De Iaco (2020: 220), “le espressioni idiomatiche costituiscono una componente rilevante del lessico e dovrebbero essere apprese fin dall’inizio del percorso di apprendimento”.

Čepkova (2010: 213) sottolinea che l'apprendimento delle espressioni idiomatiche deve basarsi principalmente sulla comprensione della loro semantica. Le informazioni sulle caratteristiche formali di un'espressione fraseologica devono essere fornite attraverso la percezione della sua semantica e della situazione comunicativa in cui l'espressione viene utilizzata. Secondo Krjučkova (2016: 199), è fondamentale che l'insegnante commenti i punti importanti per aiutare lo studente a comprendere il significato delle espressioni fraseologiche. In particolare, bisogna fornire commenti sulla forma dell'espressione fraseologica, il suo prototipo, l'immagine, la semantica, il modello sintattico in cui l'espressione può essere utilizzata, gli argomenti e le situazioni in cui questo modello può essere utilizzato.

Inoltre, nella letteratura glottodidattica sono stati definiti i principali criteri di scelta delle forme idiomatiche:

- a) frequenza d'uso delle espressioni fraseologiche¹³⁴;
- b) valore comunicativo alto delle unità fraseologiche (cioè la possibilità di utilizzarle nelle diverse situazioni comunicative);
- c) grado di difficoltà del vocabolario interno (se all'interno dell'espressione sono presenti o meno parole rare, di bassa frequenza)¹³⁵;

¹³⁴ Nell'ambito della fraseologia russa Krjučkova (2016: 199) definisce i seguenti tipi di espressioni come i più frequenti e quindi i più importanti ai fini didattici: 1) locuzioni verbali (ad es. *жить душа в душу, делать из мухи слона, развязать язык*); 2) locuzioni nominali (ad es. *первая ласточка, заколдованный круг, золотое дно, стреляный воробей, капля в море*); 3) locuzioni in base al confronto, alla similitudine (ad es. *как в воду глядел, как на иголках, как рыба в воде, голодный как волк, как из-под земли вырос*);

¹³⁵ In particolare, le difficoltà sono spesso causate dalle parole fuori uso, ad es. *баклуши* (*бить баклуши* – "oziare"), *око, зеница* (*беречь/хранить как зеницу ока* " – "custodire come la pupilla degli occhi"), *вершок* (*от горшка два вершка* – "piccolo", "basso di statura").

d) grado di trasparenza e opacità semantica (la possibilità di risalire al significato dell'espressione fissa tramite la conoscenza dei significati dei suoi componenti);

e) grado di complessità della semantizzazione dell'espressione idiomatica (cioè spiegazione del suo significato);

f) similarità dell'espressione analoga nella lingua madre¹³⁶ (presenza del transfert positivo tra L2 e L1);

g) valore culturale dell'espressione, cioè la possibilità di illustrare qualche aspetto culturale o sociolinguistico del paese di cui si studia la lingua (Cardona e De Iaco 2020: 223-224; Čepkova 2010: 213).

La presentazione delle espressioni idiomatiche e la spiegazione del loro significato può essere svolta in diversi modi, in particolare, con o senza traduzione in L1 degli studenti. Per ottenere la migliore comprensione e memorizzazione delle unità fraseologiche, bisogna scegliere il modo più adatto per la loro semantizzazione. Come nel caso della semantizzazione delle unità lessicali isolate, così anche le espressioni fisse possono essere presentate e semantizzate attraverso: a) la traduzione in L1 degli studenti; b) la definizione del significato in L1 o in L2; c) la visualizzazione tramite immagini, gesti, movimenti ecc.; d) la scelta dei sinonimi lessicali e/o fraseologici; e) la scelta degli antonimi lessicali o fraseologici; f) l'utilizzo del contesto per comprendere le espressioni idiomatiche.

A proposito dell'ultima tra le tecniche di semantizzazione, Cardona e De Iaco (2020: 221) scrivono che “la presentazione delle forme idiomatiche in contesti significativi è particolarmente importante, perché è solo attraverso il contesto che se ne può disambiguare il significato”. Pertanto, il contesto fraseologico è un frammento di testo (monologo o dialogo) in cui l'espressione idiomatica appare in una particolare correlazione costruttiva con altri elementi.

¹³⁶ Se mettiamo a confronto gli ambiti della fraseologia russa e quella italiana, possiamo trovare, tante espressioni in comune che risalgono ad esempio, alla cultura antica greca e romana: *нить Ариадны* – *filo di Arianna*; *Ахиллесова пята* – *tallone d'Achille*; *жребий брошен* – *il dado è tratto*; *в здоровом теле - здоровый дух* – *mente sana in corpo sano* e altre. Oltre ciò, esistono tante espressioni provenienti dalla cultura cristiana, ad esempio: *нести свой крест* – *portare la croce*; *козёл отпущения* – *carro espiatorio*; *умывать руки* – *lavarsene le mani*; *манна небесная* – *manna dal cielo*; *око за око, зуб за зуб* – *occhio per occhio, dente per dente* e altre. Tale analisi in chiave contrastiva aiuta gli studenti a rendere più consapevole lo studio della fraseologia in L2.

Così il contesto fraseologico aiuta gli studenti a comprendere e ad interpretare adeguatamente il significato dell'espressione idiomatica¹³⁷.

Nella letteratura glottodidattica sono state descritte diverse tecniche dell'apprendimento delle espressioni idiomatiche. Oltre ai già sopracitati modi di presentare le unità fraseologiche, è possibile distinguere le seguenti tecniche di apprendimento (Čepkova, Martynenko, Stepanjan 2013; Krjučkova 2016: 202; Cardona, De Iaco 2020: 222-225):

1. L'utilizzo delle immagini per presentare nuove unità fraseologiche e per riconoscere e ripassare quelle già note¹³⁸;

2. Attività di matching: abbinare espressioni idiomatiche con le loro definizioni (ad es. *жить душа в душу – жить дружно, светлая голова – человек, который ясно мыслит*);

3. Attività di scelta multipla: scegliere una parola da inserire nella frase idiomatica (ad es. *голодный как волк/ медведь/ собака; купить кота в мешке/ сумке/ пакете*);

4. Attività di cloze: inserire una parola nell'espressione idiomatica già conosciuta; inserire le forme idiomatiche nel contesto di un dialogo;

5. Trovare e correggere gli errori nelle espressioni già conosciute (ad es. **день закрытых дверей – день открытых дверей*);

6. Trasformare le frasi, sostituendo le combinazioni libere di parole con espressioni idiomatiche (per questa attività viene proposto un elenco di espressioni fraseologiche): ad esempio *Он очень богатый, у него много денег. – У него денег куры не клюют*;

¹³⁷ Pertanto, il contesto deve essere utilizzato durante il lavoro didattico sulle unità fraseologiche. Come evidenziano Cardona e De Iaco (2020: 222), “in ambito glottodidattico [...] le espressioni idiomatiche compaiono generalmente in attività decontestualizzate che, se possono essere utili per ricordarne il significato, non aiutano in nessun modo a comprenderne l'uso e la conseguente rilevanza pragmatica”.

¹³⁸ Il reperimento delle immagini per questo tipo di attività è possibile attraverso l'uso di dizionari visuali (si veda ad es. Dubrovin 1980) oppure è possibile eseguire una ricerca su internet, utilizzando le risorse contenenti le immagini come ad es. Яндекс Картинки https://yandex.ru/images/?utm_source=main_stripe_big (ultima consultazione 21/10/2022). Inoltre, si può proporre agli studenti stessi di fare i disegni che decodificano il significato delle espressioni idiomatiche.

7. Sostituire una forma idiomatica, presentata nel contesto, con una parola o con una combinazione libera: *Займись каким-нибудь делом! Хватит плевать в потолок.* – *Хватит бездельничать;*

8. Costruire frasi e testi brevi con le espressioni fraseologiche proposte;

9. Utilizzare una griglia per svolgere una riflessione linguistica sull'utilizzo delle espressioni idiomatiche.¹³⁹

Per concludere, riportiamo le parole di Basko (2016: 40, 44) che mette in evidenza il fatto che un'espressione idiomatica contiene sempre “un segreto, un mistero del linguaggio”, visto che il significato di tale espressione come elemento linguistico non è rappresentato dalla somma dei significati delle parole che la compongono ma di per sé è un'unità semantica. Tale misteriosità semantica, essendo una delle caratteristiche delle espressioni idiomatiche, rappresenta uno stimolo per apprendere questi elementi della fraseologia.

2.7.7. Formazione delle parole

Come abbiamo già accennato, la formazione delle parole come un insieme dei meccanismi e procedimenti morfologici può essere sfruttato per arricchire e ampliare il vocabolario. La formazione lessicale include diversi processi, ad esempio la *derivazione* e la *composizione*, gli stessi danno origine a parole nuove (Casadei 2017: 57). La derivazione (o *affissazione*) è “un procedimento morfologico che permette di formare parole nuove aggiungendo a una forma esistente un elemento variabile” (Casadei 2017: 41): ad esempio, *чай* – *чайник*, *ехать* – *уехать* ecc. Tali elementi variabili o morfemi derivativi che si aggiungono alla base (cioè alla radice) della parola si chiamano affissi. Se un affisso si aggiunge a sinistra della base, viene chiamato *prefisso*¹⁴⁰; se si aggiunge a destra, è detto *suffisso*¹⁴¹ (Casadei 2017: 41). Nella lingua russa gli affissi sono rappresentati da prefissi, suffissi, infissi (morfemi connettivi), postfissi e desinenze (morfemi flessivi) (Krjučkova 2019: 44). Un altro processo della

¹³⁹ Per approfondire si veda Cardona, De Iaco (2020: 225).

¹⁴⁰ ad esempio, *учить* – *выучить*, *лететь* – *перелететь*, *полезный* – *бесполезный*.

¹⁴¹ ad esempio, *музыка* – *музыкант*, *водить* – *водитель*, *учить* – *ученик*.

formazione lessicale è la composizione, la quale è intesa come “procedimento morfologico che permette di formare parole nuove combinando parole già esistenti” (Casadei 2017: 35). In russo i composti sono, ad esempio, le parole che hanno due radici e contengono un infisso “o” / “e”: *самолёт* "aereo" (dalle parole "сам" + "лететь"); *пылесос* "aspirapolvere" (dalle parole "пыль" + "сосать"); oppure gli altri infissi: *трагикомедия* "tragicommedia" ("*трагедия*" + "*комедия*"); *сумасшедший* “pazzo” ("*с ума*" + "*сойти*") ecc¹⁴².

In prospettiva glottodidattica la conoscenza dei meccanismi di formazione delle parole ha un ruolo fondamentale. In primo luogo, tramite l’analisi basata sulla formazione lessicale (*slovoobrazovatel’nyj analiz*), è possibile presentare e semantizzare nuove parole. Tale analisi consente di scoprire il significato di una parola attraverso l’osservazione della sua struttura (affissi, radice), in più permette di stabilire la natura dei legami tra i morfemi che la compongono (Azimov, Ščukin 2009: 280). In secondo luogo, la consapevolezza dell’esistenza di meccanismi e di procedimenti morfologici che generano nuove parole, aiuta gli apprendenti a sviluppare e ad ampliare il loro *vocabolario potenziale*. Come scrivono Corda e Marelo (2004: 222), il vocabolario potenziale è costituito da “le parole [...] soprattutto composte o derivate, che lo studente non ha mai incontrato prima, ma che è in grado di capire senza spiegazione in base alle regole della morfologia derivata, a conoscenze linguistiche [...] o a ipotesi fondate sul contesto in cui si presentano” (Corda, Marelo 2004: 222).

Pertanto, l’analisi che include il confronto tra la forma base e la forma derivata delle parole consente di osservare la loro struttura morfemica e comprendere i meccanismi della formazione delle nuove unità lessicali¹⁴³. Spesso gli affissi (prefissi, suffissi) cioè gli elementi derivativi cambiano il significato della parola base oppure gli attribuiscono una nuova sfumatura semantica. Ad esempio, mettendo a confronto la parola *беловатый* ("biancastro") con la parola *белый* ("bianco"), ma anche con altre parole (*белизна*, *белить*), evidenziamo in

¹⁴²Oltre i processi di affissazione e di composizione, Laskareva (2016) riporta anche altri processi derivazionali che hanno luogo nella lingua russa, ad es. abbreviazione, modi morfosintattici (aggettivazione ecc.), lessico-semantico e lessico-sintattico (per approfondire si veda Laskareva (2016: 73).

¹⁴³ Per eseguire l’analisi sulla formazione lessicale è possibile utilizzare le risorse online, ad esempio *Карта слов и выражений русского языка* <https://kartaslov.ru/> (ultima consultazione 04/11/2022).

essa la radice *бел-*. Mettendo a confronto la parola *беловатый* con gli aggettivi *зеленоватый, трудноватый, грубоватый*, evidenziamo il suffisso *-оват-* che indica una manifestazione debole della proprietà semantica denotata dalla radice *бел-* ("bianco") (Šibko 2014: 133).

A livello didattico, come scrive Krjučkova (2019: 168), il lavoro sulla formazione delle parole dovrebbe sempre includere la presentazione di un modello derivazionale, nonché una sintesi sulla tipologia di tale modello e delle sue caratteristiche semantiche. Inoltre, la presentazione dei modelli derivazionali deve essere accompagnata da supporti visivi¹⁴⁴.

Il lavoro sulla formazione lessicale comprende attività di carattere ricettivo e produttivo e consiste in diverse fasi:

- a) osservazione e analisi del materiale linguistico;
- b) esercizi di imitazione;
- c) esercizi di sostituzione e trasformazione, attività di cloze;
- d) attività di consolidamento delle forme lessicali;
- e) utilizzo delle parole nelle situazioni comunicative.

Inoltre, il sistema di attività didattiche deve comprendere esercizi e testi ricchi di modelli derivazionali oggetti di studio (Krjučkova 2019: 169)¹⁴⁵.

In conclusione, riteniamo opportuno sottolineare che il sapere come si formano le parole e la capacità di determinare la semantica delle loro parti costitutive a partire dalla forma della parola, aiutano gli apprendenti a sviluppare il meccanismo dell'anticipazione e permettono loro di orientarsi meglio nei testi accademici, scientifici e di narrativa. Riconoscendo elementi familiari in parole sconosciute e stabilendone il significato, gli studenti acquisiscono gradualmente le conoscenze non solo delle unità lessicali in sé, ma anche dei meccanismi della loro formazione e tali meccanismi li aiutano a comprendere il significato delle parole derivate (Krjučkova 2019: 126).

¹⁴⁴ Sull'importanza dei supporti visivi nella spiegazione e nella percezione dei fenomeni di formazione lessicale si veda Krjučkova (2019: 132-134).

¹⁴⁵ Per approfondire si vedano gli esempi di attività sulla formazione delle parole nella lingua russa in Laskareva (2016, cap. 2) e Krjučkova (2019: 168-181).

CAPITOLO 3

Apprendere e insegnare il lessico in ambiente online e offline

In questo capitolo prendiamo in esame due diverse modalità dell'acquisizione del lessico, in particolare, l'apprendimento all'interno e all'esterno dello spazio digitale. In primo luogo, ci concentriamo sulle potenzialità e sulle criticità dell'ambiente digitale, nonché sugli aspetti psicologici in riferimento all'acquisizione del lessico. In secondo luogo, mettiamo a confronto le particolarità legate alla lettura dei contenuti dei testi cartacei e di quelli digitali per esaminare come il mezzo di lettura influenza l'apprendimento del lessico. In terzo luogo, consideriamo come la scrittura a mano e l'utilizzo dei dispositivi digitali incidano sulla memorizzazione dei contenuti linguistici.

3.1. L'ambiente digitale e l'apprendimento del lessico

L'utilizzo delle tecnologie didattiche già da parecchi decenni accompagna l'insegnamento linguistico. Parlando del legame tra la didattica delle lingue e il mondo delle tecnologie, Villarini (2021: 211) sottolinea che nel corso del tempo “sono cambiati i supporti, le modalità di utilizzo, ma il docente di lingua ha sempre cercato di integrare la propria didattica con qualche ausilio esterno”. Balboni (1999: 100) indica le principali strumentazioni tradizionalmente utilizzate per l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera: registratore audio, laboratorio linguistico, videoregistratore, televisione, computer monomodale e computer multimediale, reti telematiche (internet).

A tale proposito, rispetto alle altre tecnologie glottodidattiche, proprio l'utilizzo del computer connesso a internet ha avuto un effetto di fondamentale importanza e ha inciso significativamente sulle modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico negli ultimi due decenni. In particolare, come scrive Peppoloni (2021: 28), sono apparsi “i sistemi informatici che aiutano gli studenti a migliorare la propria competenza linguistica”; tali sistemi sono chiamati

*Computer-Assisted Language Learning (CALL)*¹⁴⁶. Come sottolinea la stessa studiosa, CALL non è un metodo in sé, ma “uno strumento, che può essere sfruttato all’interno di metodi glottodidattici diversi, a seconda dello sfondo teorico su cui questi si innestano e dell’idea di lingua, apprendente, e insegnante ad essi correlata” (Ibid.).

Come scrive Villarini (2021: 212), “insegnare le lingue on line non vuol dire trasferire pari pari sul web tutto ciò che si realizza in un’aula tradizionale”. Lo studioso ribadisce che durante la didattica online

cambia l’ambiente di apprendimento (dalla classe al web), cambiano gli strumenti didattici (dal materiale cartaceo ai software per la didattica) e conseguentemente deve cambiare il modo in cui un docente e uno studente interagiscono tra loro e con il supporto tecnologico (Villarini 2021: 213).

Parlando delle tecnologie in prospettiva glottodidattica, bisogna sottolineare che ogni tecnologia include processi, componenti e sistemi volti alla produzione di ambienti di apprendimento (De Marco 2015:147). Nel caso dell’insegnamento e dell’apprendimento delle lingue online ha luogo la creazione dell’ambiente digitale, inteso come “spazio immateriale creato attraverso l’uso del linguaggio informatico e reso accessibile da dispositivi elettronici e digitali”¹⁴⁷.

Prima di passare alla descrizione dell’ambiente digitale, riteniamo opportuno precisare che l’apprendimento del lessico straniero online può avere luogo all’interno di un corso di lingua, durante le attività didattiche sincrone e asincrone. Le attività sincrone sono quelle “in cui corsisti e docente sono tutti collegati”; mentre le attività asincrone hanno luogo quando “gli studenti accedono al corso singolarmente, svolgendo compiti prestabiliti e messi a disposizione dall’insegnante, che però può non essere connesso in quel momento” (Villarini 2021: 218). Perciò, le attività sul lessico possono essere svolte in un contesto guidato, così come in autoapprendimento.

¹⁴⁶ Per indicare il concetto di apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia informatica, oltre l’abbreviazione CALL, esistono anche altre diciture: Technology-Enhanced Language Learning (TELL) e Computer-Assisted Language Instruction (CALI). Per approfondire l’argomento si veda Peppoloni 2021, cap. 2).

¹⁴⁷ Ambiente digitale https://www.treccani.it/enciclopedia/ambiente-digitale_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/#:~:text=m.,sul%20piano%20visivo%20e%20sonoro. (ultima consultazione 28/11/2022)

Anche il processo della navigazione libera in rete incide sullo sviluppo della competenza lessicale dell'apprendente. Tale attività può comprendere la ricezione scritta e orale dell'input in L2 (lettura, ascolto, visione dei video) e/o produzione scritta e orale (ad es. scrittura delle e-mail, dei messaggi in chat, dei commenti su social, conversazione in lingua durante videochiamata personale ecc.). Durante queste attività un certo numero di vocaboli viene acquisito in modo spontaneo, attraverso il meccanismo della memorizzazione incidentale (cfr. § 1.3.3.). A nostro avviso, risulta comunque praticamente irrealizzabile verificare, definire e valutare la quantità e la qualità del lessico in L2 appreso durante una libera navigazione in rete (ad es. durante scrolling dei contenuti digitali, apertura dei link compresi nell'ipertesto ecc.).¹⁴⁸ Perciò in questa sede ci concentriamo principalmente sull'acquisizione del lessico in rete durante le attività glottodidattiche.

Le attività didattiche nello spazio digitale, volte allo sviluppo della competenza lessicale e all'ampliamento del vocabolario, possono avere alla base diverse tecniche, da quelle più tradizionali (cloze, completamento delle frasi, scelta multipla, matching, esclusione, seriazione, classificazione) a quelle legate all'uso di tecnologie e di specifiche risorse in rete (flash cards digitali, word cloud, immagini interattive, costellazione (mind map), infografica e altre). Inoltre, anche le attività con l'utilizzo di un supporto visivo (ad es. transcodificazione, l'uso del fumetto, cruciverba, crucipuzzle e altro) trovano il loro spazio nell'apprendimento del lessico online.

3.1.1. Le caratteristiche dell'ambiente digitale

Con l'obiettivo di stabilire, come l'ambiente digitale incide sulla percezione e sulla memorizzazione del lessico durante le attività didattiche online,

¹⁴⁸ La navigazione in rete presuppone l'esistenza di una traiettoria molto individuale che ogni utente sviluppa a seconda dei propri interessi, bisogni, necessità, preferenze, abitudini ecc. Ad esempio, leggendo un articolo in rete, un utente può effettuare scrolling dei contenuti digitali per poi tornare all'inizio del testo, aprire i link compresi nell'ipertesto, cliccare su messaggi pubblicitari ecc. Mentre un altro utente può concentrarsi solamente sulla lettura attenta del testo principale. In questo caso il primo utente percepisce (anche se in modo più superficiale) l'input molto più numeroso rispetto al secondo utente. Dall'altro lato, il secondo utente si dedica a una lettura più attenta e probabilmente la sua memorizzazione dei contenuti sarà più stabile.

prendiamo in esame le principali caratteristiche di tale ambiente, per poter poi definire le sue potenzialità e le sue criticità in riferimento allo sviluppo della competenza lessicale. L'ambiente digitale come spazio immateriale possiede una serie di caratteristiche che influiscono in un modo o nell'altro sui processi cognitivi dell'utente (nel nostro caso: l'apprendente della lingua); quindi definiscono il suo comportamento in rete e incidono sull'acquisizione dei contenuti. In questa sede cerchiamo di evidenziare le principali potenzialità e criticità dello spazio digitale, considerando che, come scrive Caburlotto (in Caon, Serragiotto 2012: 49), “parlare delle potenzialità glottodidattiche associate all'ambiente informatico è un compito estremamente complesso e soggetto [...] ai rischi di parzialità e di precoce invecchiamento”.

Dunque, vediamo i principali tratti distintivi che caratterizzano lo spazio digitale.

1. *La densità informativa dell'ambiente digitale.* Nell'ambito della didattica in rete gli utenti (sia studenti sia insegnanti) affrontano potenzialmente immense quantità di informazioni eterogenee. Pertanto, diventa indispensabile non solo percepire e ricevere informazioni in rete ma anche saper elaborarle e gestirle. Come sottolinea Villarini (2021: 213), “la rete permette di utilizzare una quantità e una **varietà di input**¹⁴⁹ altissime. Una tale vastità di materiali e proposte potrebbe risultare a volte quasi un problema [...] per il principio, [...] che quantità non è sinonimo di apprendimento.” A questo proposito lo studioso mette in evidenza il fatto che i corsi di lingua online risultano per metà guidati e per metà simili a forme di apprendimento spontaneo, perché “chi entra in rete non ha a disposizione solo il materiale didattico [...] curato dal proprio insegnante, ma tutto il mondo che si trova on line.” (Ibid.) Come sottolinea Zanola (in De Marco 2015: 149), nel contesto dell'ambiente digitale, deve essere proprio l'utente a “costruire il proprio percorso verso il sapere”, cioè “a stabilire legami, ad organizzare l'informazione, darle coerenza, ricostruirne la globalità”.

2. *La presenza dell'ipertesto.* Nell'ambito della didattica digitale l'ipertesto è inteso come “l'insieme di testi associati da un sistema di *links* e visualizzati parzialmente sullo schermo cliccando su un segno verbale o iconico.” (Ibid.) Rispetto ad una disposizione lineare dei contenuti didattici, tipica ad esempio per

¹⁴⁹ Il grassetto è nel testo

un libro, nell'ambiente digitale la presentazione dei contenuti possiede una struttura gerarchica e reticolare. L'ipertesto è caratterizzato da una certa frammentarietà: la struttura frammentaria dell'ipertesto consiste nel fatto che i contenuti, cioè i frammenti di testo, sono presentati come i nodi di una rete. Grazie a questa caratteristica, è possibile iniziare a leggere l'ipertesto cominciando da qualsiasi frammento. Tale frammentarietà diventa la base per una percezione non lineare del testo. Il lettore, quando legge da uno schermo digitale, valuta l'intera pagina nella sua globalità, scegliendo il proprio percorso di lettura. A questo proposito Carlini (2006: 49, 50) mette a confronto l'esposizione dei contenuti nel libro tradizionale e nell'ipertesto. Secondo lo studioso, il libro è lineare e coerente, perché "l'autore cerca di tenere le sue idee dentro alcuni binari", per ottenere una "comodità espositiva" e per far emergere dalla sua opera il senso definitivo. Mentre gli ipertesti in rete sono caratterizzati dall'assenza di linearità e da fluidità. Pertanto, come scrive Carlini (2006: 58),

poiché l'ipertesto rinuncia a offrire un centro, ma lascia al lettore [...] la scelta del punto di vista, su di lui si scarica un compito di riorganizzazione mentale della conoscenza di cui invece nel libro classico si faceva carico l'autore, proponendo non solo dei contenuti, ma anche una loro disposizione.

A tale proposito si giunge alla conclusione, che ogni lettore degli ipertesti in rete sceglie i contenuti da leggere e quindi costruisce con essi il proprio testo. Come evidenzia a proposito Carlini (2006: 53), "il lettore [...] può decidere da che punto partire e che strada seguire"; pertanto all'interno dell'ambiente digitale "ogni lettura [...] genera un libro diverso".

In prospettiva didattica, come ribadisce Villarini (2021: 217), con l'utilizzo dell'ipertesto

salta completamente l'idea di sequenza lineare [...] per fare spazio a qualcosa di reticolare e privo di epicentro, quindi di maggiormente corrispondente ai reali meccanismi di apprendimento, che non rispettano necessariamente una sequenza inizio-fine, ma che possono procedere per salti e rimandi.

La necessità del lettore di navigare e di orientarsi in un testo digitale organizzato in modo non lineare incide sul suo processo di percezione, cioè sulla qualità e sulla velocità di ricezione delle informazioni, così come sulla

comprensione e sull'acquisizione dei contenuti digitali (Lebedeva, Veselovskaya, Kupreshchenko 2020: 81). A livello di apprendimento bisogna tenere conto del potenziale carico cognitivo creato dalla lettura degli ipertesti utilizzati con l'obiettivi didattici. In particolare, diventa importante per un lettore l'impegno legato alla disposizione e l'interpretazione dei contenuti, cioè frammenti dell'ipertesto. Come scrive Carlini (2006: 58),

per il lettore di ipertesti il sovraccarico cognitivo può risultare pesante, talora insostenibile, anche perché non è lui che stabilisce i nessi, ma è chiamato a seguire percorsi che l'autore esterno ha immaginato e questi non sempre coincidono con i bisogni e le fantasie di chi legge.

Pertanto, è necessario considerare che la lettura degli ipertesti richiede lo sviluppo e l'utilizzo di abilità metacognitive che consentono all'apprendente di seguire il percorso di lettura online in modo consapevole¹⁵⁰. Pertanto, come ribadiscono Lebedeva, Veselovskaya e Kupreshchenko (2020: 81), nell'interazione con l'ipertesto digitale il ruolo del lettore cambia: egli diventa co-autore, determinando l'ordine di percezione delle informazioni, decidendo ogni volta se seguire un link, approfondire il contesto o continuare la lettura in modo lineare.

3. *La natura multimodale dell'ambiente digitale.* In generale, si parla di *multimodalità* "quando un qualsiasi tipo di interazione coinvolge più di un canale percettivo."¹⁵¹ La multimodalità caratterizza sia la comunicazione orale che quella scritta: nel primo caso vengono coinvolti il canale uditivo (le informazioni verbali e prosodiche) e quello visivo (percezione di gesti, espressioni facciali, prossemica ecc.); nel secondo caso il messaggio viene percepito tramite segni verbali e non verbali (caratteri, immagini ecc.). Tuttavia, è nell'ambiente digitale che la multimodalità raggiunge la sua massima espressione. L'internet moderno è contraddistinto da una massima diversità di modalità utilizzate simultaneamente (Lebedeva, Kuvaeva 2020: 29). Nei testi multimodali le diverse modalità, come ad esempio parole, audio, immagini grafiche (sia statiche che in movimento), link,

¹⁵⁰ Ad esempio, per costruire una sequenza per apprendere i contenuti dell'ipertesto, è possibile porsi delle domande: "In quale parte dell'ipertesto mi trovo? Quale frammento del testo ho letto e che cosa ne ricordo? Che cosa leggerò adesso?" ecc.

¹⁵¹ <https://www.webaccessibile.org/le-basi/come-comuniciamo-con-i-computer/le-interfacce-multimodali/> (ultima consultazione 04/11/2022)

video possono essere portatrici di significato. Pertanto, il significato dei contenuti dei testi multimodali è costituito da segni provenienti da diversi sistemi semiotici: verbali, visivi statici (ad es. immagini, caratteri tipografici) e dinamici (animazione, video) ecc. (Lebedeva, Veselovskaya, Kupreshchenko 2020: 82).

Esempi di testi multimodali sono le infografiche, i fumetti, le immagini interattive, le nuvole di parole, le mappe digitali e altro. A livello dell'apprendimento del lessico tali testi hanno certe potenzialità. Secondo Lebedeva e Kuvaeva (2020: 30), i testi digitali multimodali sono particolarmente rappresentativi e per questo creano un supporto visivo per l'apprendente e permettono di mantenere la sua attenzione, inoltre, consentono di semantizzare il nuovo lessico.

Tuttavia, utilizzando testi multimodali come il materiale didattico, è necessario prendere in considerazione il carico cognitivo creato da questo tipo di prodotti digitali. In un ambiente di studio multimodale l'uso simultaneo di più canali sensoriali (visivo, uditivo) non deve portare l'apprendente ad un sovraccarico cognitivo dovuto alla presenza di numerosi stimoli, visto che tale situazione può provocare distrazione e stanchezza, incidendo negativamente sulla memorizzazione e sull'acquisizione dei contenuti linguistici. Pertanto, per rendere più efficace l'apprendimento in ambiente digitale è necessario sviluppare un algoritmo per lavorare con testi multimodali, che includono informazioni significative veicolate da diverse modalità (Veselovskaya 2022: 60).

4. *L'ambiente digitale è interattivo.* A livello didattico tale caratteristica prevede interazione bidirezionale tra gli elementi del sistema: l'interazione tra gli studenti e il sistema informatico, tra gli studenti e l'insegnante, così come l'interazione degli studenti tra loro (Belova, Rubleva 2017: 24). A tale proposito Peppoloni (2021: 28) ribadisce che “l'apprendimento delle lingue assistito dalla tecnologia informatica si basa sull'uso del computer e prevede due importanti caratteristiche, ovvero che tale apprendimento sia bidirezionale e che sia personalizzato”.

Pertanto, da un lato l'ambiente digitale prevede l'interazione dell'utente con i suoi elementi: ad es. la possibilità di cliccare su un link, attivare un'applicazione, scrivere o modificare un testo e altro. In senso più ampio, l'utente ha una voce propria all'interno dell'ambiente digitale e secondo l'ideologia del Web 2.0, può

partecipare alla trasformazione di tale ambiente: ad esempio può scrivere un post sui social media, pubblicare un'immagine ecc. (Lebedeva, Kuvaeva 2020: 30). Tali potenzialità dell'ambiente digitale interattivo possono essere sfruttate per ottimizzare l'apprendimento del lessico. Per sviluppare la competenza lessicale si possono proporre attività in rete che prevedono diversi tipi di interazione con le parole, i testi e le immagini, ad esempio spostare e abbinare gli elementi, riempire gli spazi, comporre frasi, elaborare il testo ecc. Pertanto, le attività interattive sul lessico possono includere l'abbinamento di parola/immagine, cloze, immagini interattive, e anche le attività di carattere produttivo (ad es. scrivere un messaggio, un commento, una didascalia sotto un'immagine ecc.). Oltre ciò, l'ambiente interattivo fornisce allo studente la possibilità di personalizzare i contenuti: ad es. sottolineare ed evidenziare il testo digitale, aggiungere note ecc. In prospettiva didattica tale caratteristica risulta molto importante poiché crea condizioni confortevoli di apprendimento (Lebedeva, Veselovskaya, Kupreshchenko 2020: 81).

Dall'altro lato, l'ambiente digitale fa da mediatore nel dialogo dell'apprendente non solo con gli elementi dell'ambiente stesso ma anche con gli altri utenti della rete. La Grassa (2021: 34) mette in evidenza il fatto che "con la diffusione del Web 2.0 che [...] vede nell'interazione (con i contenuti e con gli altri utenti) uno dei suoi tratti caratterizzanti, si assiste a un sostanziale cambiamento di paradigma" della didattica digitale. Pertanto, secondo lo studioso, "viene considerata superata la fase in cui l'apprendimento in rete avveniva sostanzialmente in modo autonomo, basandosi principalmente su una fruizione di materiali didattici da parte di singoli studenti." Nel contesto di un'unità didattica online le attività che includono l'interazione e la comunicazione sociale in rete diventano fondamentali per lo sviluppo delle abilità linguistiche. In particolare, per favorire l'apprendimento del lessico in rete è possibile introdurre attività di carattere comunicativo, sfruttando risorse che forniscono un supporto visivo; ad esempio, la costruzione di un dialogo o *role play* sulla base di un'immagine, la presentazione di un progetto, la discussione organizzata con un supporto di infografica ecc.

In termini psicolinguistici, possiamo osservare che i testi digitali interattivi contribuiscono in modo positivo allo sviluppo della motivazione dell'apprendente

e nel suo coinvolgimento emotivo nel processo didattico (Lebedeva, Veselovskaya, Kupreshchenko 2020: 81). La possibilità di dare il proprio contributo e di lasciare la propria traccia nell'ambiente digitale stimola le potenzialità creative dell'apprendente che possono essere realizzate nella produzione linguistica. D'altro canto, è necessario ricordare che l'apprendimento nell'ambiente interattivo richiede allo studente un certo grado di autonomia che si realizza nella “consapevolezza delle decisioni relative alla scelta dei contenuti, sulle strategie adottate e sugli stili di apprendimento” (La Grassa 2021: 36). Inoltre, così come nel caso dell'utilizzo dell'ipertesto e della multimodalità, bisogna tenere presente che il carico cognitivo creato dalle attività interattive e percepito dagli studenti, non sia troppo alto, per non compromettere la loro capacità di concentrazione e di memorizzazione dei contenuti linguistici.

5. *La tendenza verso l'accelerazione dei processi.* Questa caratteristica si riferisce al fatto che nell'ambiente digitale incessantemente hanno luogo veloci processi di scambio di dati. Pertanto, gli utenti continuamente consumano in rete grandi quantità di informazioni. Per questo motivo, come scrive Wolf (2018: 74), sono state sviluppate una serie di strategie che i lettori utilizzano per affrontare tale densità informativa nell'ambiente digitale. I lettori cercano di ridurre il sovraccarico cognitivo proveniente dall'ampio quantitativo di input ricevuti; quindi, il loro comportamento in rete spesso è caratterizzato dalle seguenti tendenze: a) semplificare i contenuti digitali; b) elaborare informazioni il più rapidamente possibile, leggere a “raffiche” più brevi; c) nelle scelte delle informazioni in rete seguire delle priorità, trovare il compromesso tra il bisogno di sapere e la necessità di risparmiare e guadagnare tempo. In conseguenza di ciò, per rendere la percezione e l'elaborazione delle informazioni più veloce, gli utenti applicano le seguenti modalità di lettura come *skimming* (lettura superficiale), *skipping* (salto di parti di testo) e *browsing* (scorrimento veloce) (Wolf 2018: 76). In seguito a questo gli utenti sviluppano una mentalità digitale, definita da Baron (2022: 226-227) come “un approccio ai materiali scritti che riflette le *affordances* dei dispositivi digitali (cioè, ciò per cui i dispositivi digitali sono adatti)”. Pertanto, le principali *affordances* sono: a) facilità di scrematura e scansione, cioè la possibilità di scorrere mentre si legge il testo; b) focus sull'informazione, non sui concetti; c) opportunità di multitasking; d) velocità di lettura. In riferimento

all'ultima caratteristica, cioè la velocità di lettura, la studiosa afferma che "molti lettori trattano il testo digitale in modo più sbrigativo" rispetto a quello cartaceo (Baron 2022: 227).

Le sopracitate particolarità legate alla percezione dei contenuti nel formato digitale, nonché il consumo accelerato di tali contenuti, vanno presi in considerazione quando vengono progettate attività didattiche sul lessico in rete. In particolare, bisogna ricordare che l'accelerazione dei processi così come le altre caratteristiche dello spazio digitale, può provocare agli apprendenti un sovraccarico cognitivo e portarli alla distrazione. Pertanto, per ottimizzare la memorizzazione delle nuove parole è possibile utilizzare strategie metacognitive che stimolano l'attenzione (sia diretta che selettiva) e quindi consentono agli apprendenti di concentrarsi su alcune parole ed espressioni da imparare ed evitare elementi distrattivi.

Per concludere mettiamo in evidenza il fatto che, come affermano gli studiosi, i principali tratti distintivi dell'ambiente digitale (ipertestualità, interattività, multimodalità e densità informativa) incidono sui principali processi cognitivi degli utenti, in particolare sulla loro attenzione, percezione, elaborazione e memorizzazione dell'input. Come scrive Carlini (2006: 101), con l'avvento delle tecnologie digitali si è diffusa una discutibile affermazione che nello spazio digitale "i testi devono essere obbligatoriamente assai brevi, quasi telegrafici". Tale tendenza è alla base dello sviluppo dell'abitudine di lettura tipica dell'ipertesto e del Web, in particolare "sincopata e a balzelloni, dove la pagina viene percorsa in diagonale e l'occhio corre un po' nevrotico alla ricerca del prossimo link, senza mai riposarsi un attimo" (Ibid.). Wolf (2018: 71) mette in luce le peculiarità legate alla lettura nell'ambiente digitale, dove "non c'è il tempo, o l'impulso per alimentare l'attività di un 'occhio tranquillo', e ancora meno per alimentare la memoria di quanto abbiamo raccolto". La necessità di seguire la struttura dell'ipertesto in rete fa sì che "la nostra attenzione viene spezzata in frazioni di tempo sempre più brevi e questo probabilmente non è bene per il pensiero profondo" (Wolf 2018: 72).

Per definire la nuova modalità di percezione ed elaborazione dell'input, negli studi provenienti da diversi campi (filosofico, psicologico, didattico) appare

il termine *clip thinking* (in russo: *klipovoe myšlenie*, “pensiero a frammenti”)¹⁵². Con questo termine viene indicato un particolare stile cognitivo caratterizzato dalla percezione “a frammenti” (in analogia con *video clip* musicali). Il fenomeno del *clip thinking* è un prodotto della moderna società dell'informazione: tale fenomeno è legato allo sviluppo delle tecnologie digitali e al continuo aumento delle quantità di informazioni percepite dagli esseri umani (Kraynov 2019: 265).

Il processo di *clip thinking* è caratterizzato dalla frammentarietà, l'illogicità e l'eterogeneità delle informazioni in entrata, nonché, dall'elevata velocità di passaggio tra frammenti di informazioni e, in conseguenza di ciò, dall'impossibilità da parte del soggetto di percepire una visione olistica e coerente della realtà circostante (Semenovskikh 2014: 1). Pertanto, un soggetto che possiede uno stile cognitivo di *clip thinking*, percepisce la realtà come una serie di fatti e di eventi senza creare nessi logici tra essi e senza analizzarli. In termini psicologici, come afferma Semenovskikh (2014: 5), il *clip thinking*, diventato un fenomeno di massa nella società moderna, è una sorta di difesa della mente umana dal sovraccarico informativo e dai ritmi sempre più accelerati. Così per elaborare e gestire rapidamente un'elevata quantità di informazioni su una varietà di argomenti, le persone con il *clip thinking* percepiscono l'input secondo gli schemi predefiniti.

Riassumendo, sottolineiamo che da una parte *clip thinking* esercita un effetto negativo sulla percezione critica dell'individuo e spesso non gli permette di svolgere un'analisi olistica dell'input ricevuto da diverse fonti. Dall'altro lato una persona con *clip thinking* ha il chiaro vantaggio, che consiste nell'abilità di elaborare una notevole quantità dell'input, di catturare istantaneamente l'essenziale dal flusso di informazioni, nonché nella flessibilità mentale e nella capacità di multitasking (Kraynov 2019: 265).

¹⁵² Per approfondire si veda Kraynov A., Shalaeva N., *Influence of Clip Thinking on the cognitive abilities of students* <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.10.05.266> (ultima consultazione 09/11/2022).

3.2. Lettura su carta e lettura digitale a confronto

La lettura, cioè abilità di ricezione scritta, riveste un ruolo fondamentale nella formazione della competenza linguistica in generale e anche, più in senso stretto, nello sviluppo e nell'ampliamento del vocabolario. Come ribadisce Baron (2022: 20), “è ormai assodato come l'esposizione alla parola scritta [...] migliori le competenze linguistiche complessive (inclusi il linguaggio orale, la comprensione, il riconoscimento delle parole e l'ortografia)”. In sostanza, per poter leggere l'apprendente deve essere capace prima percepire e riconoscere lo scritto, dopodiché identificare, comprendere e interpretare il messaggio contenuto nel testo scritto. Pertanto, il processo di lettura coinvolge le seguenti capacità (in ordine di applicazione): visive, ortografiche, linguistiche, semantiche e cognitive (Danesi, Diadori, Semplici 2018: 85).

La differenza tra le due modalità di lettura (quella dei testi su carta e quella digitale) viene discussa già da più di un decennio da numerosi scrittori e studiosi. La ricerca su questo argomento (soprattutto sulla lettura in lingua inglese) è abbastanza variegata. Baron (2022: 42) in riferimento alla ricerca sui diversi mezzi di lettura definisce tre fasi della sua evoluzione:

1) inizialmente viene riconosciuta l'equivalenza tra i due tipi di lettura. A parità di contenuto, il digitale era considerato “solo un altro strumento per la lettura”;

2) l'affermazione sull'equivalenza viene messa alla prova. Alcuni studi mostrano risultati analoghi nella comprensione dei testi (stampati e digitali), mentre altre ricerche mettono in luce le differenze;

3) viene ripensato il modo in cui è stata impostata la ricerca. Secondo gli studiosi, serve un inquadramento diverso nel suo complesso.

Nei vari studi i metodi di ricerca utilizzati per approfondire le modalità di lettura sono stati diversi: ad esempio questionari e interviste sulle abitudini della lettura, attività di comprensione dei testi (su carta e su schermo), l'utilizzo della tecnologia *eye-tracking*, nonché la valutazione dell'atteggiamento dei lettori in generale (Baron 2022: 4, 18).

In questa parte del capitolo mettiamo a confronto la lettura di testi stampati e la lettura digitale per osservare come cambia il processo della ricezione scritta

con l'uso dei dispositivi rispetto alla lettura di testi stampati. Inoltre, tale confronto ci aiuta a capire come il mezzo di lettura (cartaceo o digitale) incide sulla percezione, l'elaborazione e la memorizzazione dei contenuti e quindi sull'apprendimento del lessico. Per poter confrontare le due modalità di lettura nell'ottica dell'apprendimento lessicale, prendiamo in esame i seguenti aspetti: a) (in)tangibilità del mezzo di lettura; b) disposizione dei contenuti; c) velocità della lettura; d) potenziale livello di distrazione per il lettore. Di seguito diamo una visione più approfondita di questi parametri.

a) (in)tangibilità del mezzo di lettura

Se mettiamo a confronto le due modalità di lettura, le caratteristiche che appaiono subito in primo piano, sono: da una parte, la tangibilità e la fisicità della lettura su carta e dall'altra parte, “smaterializzazione e virtualità” (Carlini 2006: 97) della lettura digitale. Come abbiamo già accennato, rispetto all'ipertesto, il libro cartaceo è lineare, coerente e compatto. Inoltre, come scrive Carlini (2006: 49), “la struttura fisica del libro, *durevole nel tempo*, è particolarmente adatta a dare l'idea di *stabilità* e di *fissità*”. Come evidenzia lo studioso, mettendo a confronto due mezzi di lettura, il libro “nacque essenzialmente per non dimenticare. [...] il libro è un deposito di conoscenze”, mentre i testi digitali sono “volatili e provvisori” perché possono essere condivisi, modificati e cancellati (Carlini 2006: 105-106). Baron (2022: 222-223) mette in luce il fatto che con la diffusione del digitale è avvenuto “il passaggio dal *durevole* all'*effimero*”, durante il quale un impercettibile, ma importante cambiamento ha avuto luogo: si è sviluppata “un'attrazione per ciò che è di breve durata – effimero – a scapito di ciò che invece ha una consistenza materiale, peso e durata”.

In questa sede per poter evidenziare le differenze cognitive e affettive esistenti tra la lettura su carta e la lettura su schermo, nonché per poter capire come tali differenze incidono sulla memorizzazione dei contenuti linguistici, prendiamo in esame prima di tutto la dimensione spaziale e la dimensione sensoriale della lettura.

In generale, quando leggiamo un testo digitale o una pagina web, di solito utilizziamo lo scrolling verticale. Dal punto di vista della percezione, tale modalità possiede alcune caratteristiche limitanti, come ad esempio una

limitazione della visibilità del testo sulla schermata. Inoltre, il continuo movimento del testo può provocare al lettore la sensazione della “perdita di orientamento” all’interno del testo. Pertanto, come evidenzia Carlini (2006: 99), “il fatto che i movimenti nel testo [digitale] avvengono in maniera istantanea può far sì che non si abbia più alcuna percezione della collocazione spaziale del paragrafo” che sta leggendo l’utente.

A livello didattico, come afferma Baron (2022: 149), è molto probabile che la possibilità di scorrimento del testo digitale spesso rappresenti un problema per gli apprendenti: è possibile che “scorrere mentre si legge un testo digitale (diversamente dallo sfogliare pagine) riduca la comprensione” dei contenuti. Secondo la studiosa, la causa di tutto ciò consiste nel fatto che il testo diviso in pagine aiuta non solo a elaborare le parole, ma anche sperimentare “una chiara percezione del luogo che ospita ciò che si legge”. Pertanto, possiamo trarre la conclusione che la possibilità di associare e collegare quello che si legge con un certo punto della pagina cartacea crea un aggiuntivo supporto per la memoria visiva dell’apprendente e in conseguenza di ciò migliora la sua comprensione e rafforza la memorizzazione dei contenuti. Crepaldi (2020: 76) mette in luce il concetto di “*framing* spaziale” come uno degli elementi di vantaggio della lettura su carta. Secondo lo studioso, “le nostre memorie si appoggiano spesso al contesto spazio-temporale in cui le abbiamo acquisite”. Pertanto, durante il processo di lettura “il nostro ricordo di un certo contenuto si ‘àncora’, ad esempio, al punto del libro in cui lo abbiamo letto [...]. Tutti questi dettagli del contesto spaziale rinforzano la nostra memoria”. Come ribadisce Crepaldi, grazie a questo meccanismo “il testo su carta si presta probabilmente meglio agli effetti di *framing*, principalmente in virtù della sua stabilità [...] e della semplicità del *frame* stesso”, cioè della pagina cartacea con la struttura più chiara e semplice rispetto alle pagine web cariche di informazioni (Ibid.).

Un altro aspetto che incide sull’acquisizione dei contenuti riguarda la dimensione sensoriale della lettura. Come evidenzia Wolf (2018: 78), “la fisicità [del libro] offre qualcosa di tangibile dal punto di vista sia psicologico sia tattile”. Proprio per questo motivo “la dimensione sensoriale della lettura su carta dà alle informazioni un’importante ridondanza – una sorta di ‘geometria’ aggiunta alle parole – che contribuisce alla comprensione globale di ciò che leggiamo” (Ibid.).

A tale proposito Crepaldi (2020: 77) mette in luce il ruolo fondamentale della “multisensorialità”, ossia “l’integrazione degli stimoli provenienti dai diversi sensi”. Secondo lo studioso, “la lettura su carta porta con sé un’esperienza molto ricca, dove il toccare le pagine e tenere tra le mani un libro, oppure sentire il profumo, integra e arricchisce la comprensione del testo in senso stretto” (Ibid.). Anche Baron (2022: 17) mette in evidenza il senso del tatto coinvolto durante la lettura, sottolineando che “i modi in cui usiamo le mani per interagire con il testo sullo schermo e sulla stampa sono diversi”. Come scrive la studiosa, il tatto può essere importante anche durante la lettura di testi digitali quando “a seconda del dispositivo potremmo puntare e cliccare con un mouse o muovere le dita su un touchscreen.” Pertanto, più in generale, “la lettura è un’esperienza incarnata, il che significa che implica più di una semplice assunzione e interpretazione delle parole: anche le circostanze fisiche in cui leggiamo ne fanno parte” (Baron 2022: 18).

Riassumiamo, dicendo che la lettura su carta grazie alle sue caratteristiche di stabilità e tangibilità, nonché la sua dimensione sensoriale, potenzialmente crea le condizioni per la memorizzazione dei contenuti più solida, soprattutto nel caso della memorizzazione esplicita o intenzionale.

b) disposizione dei contenuti

Come abbiamo già accennato, il libro cartaceo è caratterizzato dalla linearità e dalla sistematicità con cui sono disposti i suoi contenuti, mentre per l’ambiente digitale e le pagine web è tipica la presenza dell’ipertesto, caratterizzato dalla frammentarietà e dalla presenza di una struttura gerarchica (cfr. § 3.1.1.). In termini psicolinguistici, da un lato, la lettura dell’ipertesto comprende un certo impegno cognitivo, visto che il lettore deve creare il proprio “percorso” di lettura, seguendo i link compresi nell’ipertesto¹⁵³. Dall’altro lato, spesso la struttura dell’ipertesto funziona come appoggio per recuperare e memorizzare i contenuti. L’utente che conosce e ricorda l’algoritmo dei passaggi all’interno dell’ipertesto riesce a trovare le informazioni necessarie. Facendo riferimento al problema

¹⁵³ Il processo di lettura dell’ipertesto coinvolge attivamente i processi cognitivi dell’apprendente, soprattutto l’attenzione (che viene distribuita tra i diversi frammenti del testo), e la memoria (per effettuare i passaggi tra quello che è stato letto e quello che si vuole leggere dopo).

legato alla possibilità di “perdersi” all’interno dell’ambiente digitale, Carlini (2006: 57) ribadisce che “quasi tutti i sistemi ipertestuali vengono incontro al lettore smarrito mettendogli sotto mano alcuni strumenti di orientamento”. Tali strumenti sono, ad esempio un comando *history* (per rivedere il percorso fatto in precedenza), le mappe che rappresentano la struttura dell’ipertesto, i pulsanti che consentono l’accesso alle principali aree tematiche ecc.

Così come il libro cartaceo, anche il testo digitale può avere una struttura lineare che prevede una disposizione dei contenuti, determinata dall’autore e quindi più stabile e coerente rispetto all’ipertesto. Baron (2022, cap. 4 e 5) prendendo in esame la lettura su carta e su schermo, fa la distinzione tra i testi singoli e quelli multipli. In riferimento alla lettura digitale di testi singoli, la studiosa mette in evidenza i suoi principali punti di forza: l’accessibilità, l’adattabilità del testo, la disponibilità di strumenti di ricerca. Mentre i punti critici nella lettura dei singoli testi digitali sono: tendenza a leggere velocemente e superficialmente, comprensione superficiale (che include solo aspetti concreti e l’idea principale del testo, ma non i dettagli), nonché, sovrastima da parte dei lettori della propria capacità di comprensione (Baron 2022: 104). Parlando dei testi singoli, Baron (2022: 40-41) distingue la modalità di sfogliare un libro, diviso in pagine (cartaceo o anche digitale) dalla possibilità di scorrere velocemente il testo digitale. A tal proposito la studiosa afferma che noi “tendiamo a leggere più attentamente quando ci troviamo davanti una pagina intera di testo piuttosto che quando scorriamo”.

Wolf (2018: 76) riporta i risultati di uno studio di ricerca, condotta dalla studiosa norvegese Anne Mangen. Tale studio include una sperimentazione, che prende in esame la lettura di un racconto (quindi un testo lineare) su due diversi mezzi (libro cartaceo e e-book). Questo studio empirico dimostra che gli studenti che hanno letto un libro cartaceo, hanno avuto risultati migliori nella ricostruzione della sequenza cronologica rispetto ai loro colleghi che hanno letto la versione elettronica. Come spiega Wolf, questi risultati sono stati causati non solo dalle modalità di lettura più superficiali (*skimming* ecc.), tipiche per lo spazio digitale, ma anche da fattori dovuti “all’intrinseca mancanza, nello schermo digitale, della dimensione spaziale concreta del libro, che ci dice dove si trovano le cose”. A tal proposito la studiosa, commentando i risultati della sperimentazione, ribadisce che

"la capacità di mettere in sequenza le informazioni e la memoria per i dettagli peggiorano quando i soggetti leggono su uno schermo" (Wolf 2018: 77).

Per quanto riguarda la lettura di testi multipli online (ad esempio all'interno di un ipertesto), Baron (2022: 132-134) evidenzia alcuni punti chiave legati a questa modalità di lettura. Più specificamente, la studiosa mette in luce "la tendenza a leggere in modo più superficiale su supporto digitale e difficoltà a visualizzare più testi contemporaneamente". Inoltre, Baron avverte che "usare più fonti online è ancora una pratica relativamente nuova", quindi "le nostre capacità potrebbero cambiare nei prossimi anni", così come potrebbero cambiare ancora di più le nostre abitudini di lettura. In un contesto di formazione, secondo la studiosa, "l'attuale insistenza sulla lettura di molteplici testi informativi online [...] rischia di rendere sempre più marginale nel curriculum scolastico la lettura di opere letterarie e di testi più lunghi". Parlando di testi digitali singoli e multipli più in generale, Baron (2022: 134) trae una conclusione, dicendo che "la lettura online incoraggia potenzialmente un pensiero meno complesso e riflessivo rispetto alla lettura su carta, che si tratti di uno o più documenti."

Per concludere, riteniamo opportuno sottolineare che in riferimento all'apprendimento del lessico, quando un testo digitale (singolo o multiplo, cioè ipertesto) viene utilizzato come materiale didattico, bisogna sempre valutare il suo potenziale carico cognitivo per l'apprendente che lo legge. Pertanto, una presentazione logicamente coerente dei contenuti didattici, nonché una chiara strutturazione del testo, riducono il potenziale sforzo cognitivo e quindi favoriscono l'apprendimento.

c) velocità della lettura

La velocità con cui leggiamo un testo è uno dei parametri più oggettivi per valutare l'efficacia del mezzo di lettura dal punto di vista dell'apprendimento. A partire dagli anni Ottanta sono stati condotti esperimenti per misurare la velocità di lettura su un dispositivo digitale. Lebedeva, Veselovskaya e Kupreshchenko (2020: 83) nella loro rassegna mettono in luce il fatto che secondo i risultati della ricerca empirica svolta negli anni Ottanta e Novanta, la velocità di lettura su uno schermo era più sostenuta rispetto alla lettura su carta. Mentre, cominciando dagli anni Duemila appaiono dati sempre più numerosi che dimostrano la lettura più

veloce sul mezzo digitale rispetto al mezzo cartaceo. Secondo le studiose, tali cambiamenti sono stati determinati non solo dal miglioramento delle prestazioni tecniche dello schermo digitale (la qualità della risoluzione dello schermo e della visualizzazione del testo, la comodità dell'interfaccia), ma anche dalle trasformazioni delle abitudini personali dei lettori. In particolare, a partire dagli anni Duemila sempre più utenti, rispetto al passato, hanno sviluppato l'abitudine di leggere un testo da un dispositivo digitale.

Come abbiamo già accennato nel 3.1.1., con la diffusione della rete Internet, la necessità di elaborare grandi quantità di informazioni richiedeva un'elevata velocità di elaborazione dell'input da parte degli utenti. Pertanto, l'accelerazione dei processi all'interno dell'ambiente digitale ha causato lo sviluppo di nuove tipologie di lettura, tra cui *skimming* (cioè "scremare, ottenere il succo") e *scanning* (scansionare) (Baron 2022: 15). Wolf (2018:75) riporta la conclusione dello studioso di informazione e lettura Ziming Liu, secondo cui "lo *skimming* (la lettura superficiale) è la nuova normalità nella nostra lettura digitale". In questo nuovo contesto il tradizionale processo di lettura su carta sembra essere più lento: come ribadisce Baron (2022: 39), "l'esperienza diretta suggerisce [...] che i lettori tendono a impiegare più tempo a leggere la versione cartacea di un testo lineare rispetto a quella digitale".

Come abbiamo già osservato prima, le principali caratteristiche dello spazio digitale sono l'ipertestualità, la multimodalità e l'interattività. Queste sono le caratteristiche fondamentali che distinguono il testo digitale da quello stampato. Pertanto, come affermano Delgado et al. (2018: 34), negli ambienti digitali le persone adottano uno stile di elaborazione più superficiale. In conseguenza di ciò la lettura diventa abbastanza veloce e sbrigativa e quindi l'immersione profonda nel testo è messa a dura prova. Secondo gli studiosi, considerando che l'uso della maggior parte dei media digitali consiste in interazioni rapide mirate ad avere ricompense immediate (ad esempio, il numero di "like" di un post), i lettori che utilizzano i dispositivi digitali possono avere difficoltà a svolgere compiti particolarmente impegnativi, in quanto richiedono un'attenzione prolungata, come ad esempio la comprensione di un testo digitale (Ibid.).

A livello didattico la capacità di comprendere quello che è stato letto (su carta o su schermo) dimostra il livello dell'efficacia del mezzo di lettura. Come

ribadiscono gli studiosi, la tendenza verso la lettura veloce, come le modalità di *skimming*, *browsing* (scorrimento veloce) e *skipping*, tipica per lo spazio digitale, probabilmente riduce la comprensione e peggiora la memoria per i dettagli (Wolf 2018: 76-77, Baron 2022: 149-150). Tuttavia, come scrivono Lebedeva, Veselovskaya e Kupreshchenko (2020: 84), la qualità della comprensione del testo può essere verificata attraverso i seguenti indicatori: a) capacità di reperire e riprodurre informazioni, b) capacità di riassumere e interpretare quanto letto, c) capacità di valutare il testo e di riflettere in modo critico.

In riferimento all'apprendimento del lessico nell'ambiente digitale possiamo ipotizzare che le modalità di lettura veloce, quindi, lascino poco spazio all'osservazione dei dettagli, in particolare la forma grafica dei contenuti verbali (visto che tale lettura è basata principalmente sul riconoscimento veloce degli elementi visivi)¹⁵⁴. Tuttavia, la lettura digitale potrebbe diventare una fonte per l'ampliamento del vocabolario attraverso la memorizzazione incidentale delle nuove parole. Come scrive Crepaldi (2020: 81), rispetto ai testi cartacei “lo schermo [...] si adatta meglio a letture veloci e più superficiali, dove ciò che conta di più è l'apprendimento implicito, piuttosto che quello esplicito”.

Per ottimizzare la comprensione e la memorizzazione dei contenuti nell'ambiente digitale, esistono diverse strategie, come ad esempio: a) porre chiari obiettivi di lettura, identificare le parti del testo che necessitano di una particolare attenzione; b) leggere secondo il ritmo più adeguato al testo, ridurre la velocità di lettura in caso di difficoltà nella comprensione del testo; c) regolare il tipo di carattere per adattare al meglio la visibilità del testo ed evitare lo scorrimento eccessivo, d) evidenziare i punti chiave del testo, fare annotazioni; d) concentrarsi sul testo e resistere a multitasking (Baron 2022: 145-146, 150, 231-232; Lebedeva 2021: 34; Lebedeva 2022: 259, 261). Tali strategie aiutano a ridurre gli effetti negativi legati alla superficialità e alla frammentarietà della lettura digitale.

¹⁵⁴ A proposito dei movimenti e delle fissazioni degli occhi che leggono, Baron (2022: 19) evidenzia che “in generale, passiamo più tempo a guardare i termini di contenuto (cioè nomi e verbi, aggettivi e avverbi) che quelli di funzione (come articoli o preposizioni).”

d) il potenziale livello di distrazione per il lettore

Come abbiamo già accennato nel 3.1.1., l'ambiente digitale possiede la natura multimodale, dove le informazioni sono trasmesse attraverso diverse modalità (caratteri, immagini, colori, forme, audio, video, link ecc.). Tali componenti, da una parte, coinvolgono diversi canali sensoriali dell'utente (soprattutto quelli visivo e uditivo), ma dall'altra parte in vario modo diventano fonte di distrazione durante il processo di lettura.

Come evidenzia Crepaldi (2020: 75-76), rispetto ai testi cartacei, le pagine web, ricche di informazioni, quasi sempre contengono il cosiddetto "contenuto secondario", cioè una serie di componenti, diversi rispetto al contenuto principale della pagina. Tali elementi "distraggono la nostra attenzione dal contenuto primario di lettura quando, inevitabilmente, i movimenti dei nostri occhi li portano all'interno del campo visivo". Questo fenomeno è basato sulle particolari caratteristiche del nostro sistema attentivo, il quale "è stato plasmato da millenni di evoluzione naturale per catturare automaticamente cambiamenti improvvisi dello scenario percettivo", quindi "per essere sensibile a stimoli esogeni, che provengono cioè dall'ambiente esterno, spesso in modo difficilmente prevedibile". A livello dell'apprendimento, tale spostamento dell'attenzione crea un aggiuntivo impegno cognitivo. Così afferma Crepaldi:

qualsiasi sovraccarico di informazione, specialmente se secondaria rispetto al focus attentivo in un dato momento, determina una distrazione dell'attenzione, magari molto rapida e facilmente reversibile, ma che comunque richiede un po' di sforzo cognitivo e neurale per essere gestita. Su questo fronte, la lettura su schermo è certamente meno efficace rispetto alla lettura su carta. (Ibid.)

Inoltre, durante il processo di lettura sullo schermo, spesso si manifesta "un maggiore ricorso al multitasking", cioè alle attività eseguite parallelamente alla lettura (Baron 2022: 38). Pertanto, anche il multitasking può rappresentare una fonte di distrazione.

Nell'ottica didattica, per poter ridurre l'effetto negativo della distrazione nell'ambiente digitale, gli studiosi propongono diverse strategie di lettura. In particolare, per un'efficace lettura focalizzata su testi lunghi in formato digitale è consigliato leggere più lentamente, concentrandosi sul testo; inoltre, bisogna resistere al multitasking e impegnarsi attivamente sul testo. Per creare le

condizioni ottimali che favoriscano una maggiore concentrazione, è possibile utilizzare programmi speciali che prevedono una modalità focalizzata sul testo tale da impedire la comparsa di elementi pop-up, di notifiche e di altre fonti di distrazione (Baron 2022: 145-146; Lebedeva 2021: 34).

Concludendo questa parte del capitolo, dedicata al confronto della lettura su carta e lettura digitale, riteniamo opportuno sottolineare che questo campo di ricerca risulta ancora poco esplorato. Come ribadisce Crepaldi (2020: 81), “la sperimentazione neurocognitiva è solo agli inizi, e certamente è presto per trarre conclusioni che sarebbero un po’ affrettate”. Ad oggi non sono completamente coerenti i dati della ricerca sulla potenziale efficacia dei mezzi di lettura cartacei e digitali, in quanto in molti casi gli esperimenti hanno portato a risultati diversi (Crepaldi 2020: 78-81; Baron 2022: 132; si veda anche una rassegna Lebedeva, Veselovskaya, Kupreshchenko 2020: 84-86).

Tuttavia, sulla base della nostra breve esposizione, possiamo trarre alcune conclusioni generali in riferimento alle tipiche caratteristiche della lettura su carta e su schermo. In particolare, il testo cartaceo è caratterizzato dalla tangibilità e dalla stabilità. Il processo di lettura su carta è più lento e quindi tale lettura tendenzialmente consente una maggiore concentrazione, una maggiore riflessione su quanto letto e quindi una migliore comprensione e memoria per i dettagli; mentre il processo di lettura digitale include lo scrolling (scorrimento del testo) e l’applicazione di diverse modalità di lettura (*skimming*, *scanning*, *skipping*). Lettura su schermo risulta più veloce e più superficiale. Inoltre, la presenza delle strutture ipertestuali stimola una lettura di carattere frammentario e discontinuo che aumenta impegno cognitivo del lettore.

Come risulta dalla rassegna degli articoli eseguita da Lebedeva, Veselovskaya e Kupreshchenko (2020: 89), dalla quale emergono risultati discordanti, i ricercatori comunque concordano sul fatto che i processi di lettura digitale e di lettura su carta si basano su meccanismi cognitivi diversi. Pertanto, ciascuno dei formati presenta vantaggi per determinati *task* e, al contrario, limitazioni per altri. Le prestazioni della lettura su schermo sono più alte quando si lavora con brevi testi informativi oppure con testi suddivisi in piccoli blocchi; inoltre, quando si effettua la ricerca in un testo (*scanning*). Mentre un testo lungo e coerente, che richiede una lettura riflessiva e analitica, così come un testo di

narrativa letto per piacere, vengono compresi meglio dalla fonte cartacea. Perciò in prospettiva didattica diventa fondamentale la capacità di fare una scelta consapevole del formato (cartaceo o digitale) in funzione degli obiettivi di apprendimento (Lebedeva 2021: 34).

Avendo come obiettivo rendere la lettura digitale più produttiva per gli studenti, vengono proposte diverse strategie di lettura per ottimizzare la comprensione e quindi per favorire l'apprendimento dei contenuti. Come scrivono Delgado et al. (2018: 34 citati da Baron 2022: 146),

data l'ormai inevitabile presenza di dispositivi digitali nei sistemi educativi contemporanei, si deve fare di più per formare gli studenti a svolgere compiti di lettura con i media digitali, e per capire come sviluppare efficaci ambienti di apprendimento digitali.

Lebedeva, Veselovskaya e Kupreshchenko (2020: 89) sottolineano che per lavorare in maniera efficace con i testi digitali, gli studenti devono applicare strategie mirate ad una lettura analitica e quindi lenta. Inoltre, le studiose definiscono alcune abilità, utili per una interazione produttiva con i testi digitali: ad esempio, la capacità di estrarre il senso da diverse componenti multimodali e sintetizzare informazioni provenienti da fonti diverse, saper determinare in modo ottimale la traiettoria di lettura di un testo non lineare (ipertesto), utilizzare in modo efficace le potenzialità interattive dei testi digitali ecc.

Pertanto, con attenzione alla ricezione scritta in ambiente digitale è possibile fare le seguenti conclusioni:

a) nel contesto dell'apprendimento nello spazio digitale è possibile sfruttare il meccanismo della memoria incidentale, cioè “quel fenomeno per cui ricordiamo informazioni anche quando le elaboriamo senza scopo di memorizzarle” (Crepaldi 2020: 80). Tale meccanismo può essere avviato non solo con attività specifiche sul lessico (come, ad esempio, le flash cards, *word cloud* o immagini interattive) ma anche durante la lettura di testi digitali, quando le parole vengono associate al contesto. Tuttavia, la memoria incidentale non deve essere l'unico meccanismo per l'apprendimento e l'ampliamento del vocabolario. In tale processo anche i meccanismi dell'attenzione selettiva (per osservare la forma grafica e sonora delle parole) e della memoria esplicita possono essere coinvolti per rendere l'apprendimento più stabile;

b) nel contesto delle attività sul lessico, che prevedono l'apprendimento intenzionale e quindi coinvolgono la memoria esplicita, bisogna tenere in considerazione il sopraccitato meccanismo di “*framing* spaziale”, cioè la memorizzazione dei contenuti all'interno di un contesto spazio-temporale (Crepaldi 2020: 76). Pertanto, durante la percezione dell'input scritto, gli apprendenti devono avere qualche “punto di appoggio” sullo schermo per fissare lo sguardo e concentrarsi meglio sulla forma grafica delle parole. Perciò, a nostro avviso, per una memorizzazione di parole più stabile è preferibile evitare attività con elementi troppo movimentati;

c) progettando attività sul lessico nell'ambiente digitale, bisogna evitare di creare un sovraccarico cognitivo per l'apprendente. Sicuramente è possibile sfruttare tali potenzialità dello spazio digitale come l'interattività e la multimodalità, introducendo la possibilità di associare ai contenuti verbali immagini statiche e dinamiche, l'audio ecc. Tuttavia, non si devono sovraccaricare i prodotti digitali con troppi elementi multimodali per non creare eccessivo impegno cognitivo che può provocare agli studenti distrazione e stanchezza e quindi potrebbe incidere in modo negativo sull'acquisizione dei contenuti linguistici.

3.3. Scrittura a mano e utilizzo dei dispositivi

Considerando l'apprendimento del lessico nell'ambiente digitale, prendiamo in esame le seguenti domande: come il mezzo di scrittura incide sulle capacità di uno studente di apprendere e di consolidare le nuove parole? In termini didattici e psicolinguistici, la scrittura a mano potrebbe ottimizzare l'acquisizione dei contenuti verbali provenienti dalle fonti digitali?

In riferimento alle principali proprietà della scrittura in generale, Mangen (2018: 3) evidenzia il fatto che tutti i tipi di scrittura implicano la manipolazione manuale di un dispositivo o di uno strumento per creare una rappresentazione visiva in qualche modalità, utilizzando un sistema di segni. Con il processo di digitalizzazione, diventato particolarmente intenso e accelerato negli ultimi anni, sempre più attività quotidiane vengono svolte tramite smartphone, tablet o computer. In conseguenza di ciò diventa essenziale essere in grado di leggere e

scrivere in ambienti completamente digitalizzati. Pertanto, assume una grande rilevanza la comprensione dei meccanismi attraverso i quali i mezzi di comunicazione incidono sui processi di lettura e scrittura (Mangen 2018: 1). Nell'ottica didattica è altrettanto importante poter capire, come la digitalizzazione cambia i modi in cui leggiamo e scriviamo; inoltre, poter capire, come elaboriamo, immagazziniamo e recuperiamo l'input linguistico e quali possono essere le implicazioni pratiche per l'apprendimento.

Continuando il discorso sull'apprendimento nell'ambiente digitale, mettiamo a confronto la digitazione (scrittura) su tastiera di un dispositivo (computer, tablet, smartphone) con la scrittura a mano (cioè la scrittura su carta con penna o matita).¹⁵⁵ Nel tentativo di trovare una risposta ai quesiti proposti e per definire i principali tratti distintivi dei due tipi di scrittura, confrontiamo tali processi secondo i seguenti criteri (simili a quelli sopracitati nel caso dei processi di lettura): a) fisicità e coinvolgimento delle capacità grafo-motorie; b) velocità di scrittura; c) concentrazione e distrazione; d) livello di personalizzazione di scrittura.

a) fisicità della scrittura e coinvolgimento delle capacità grafo-motorie

Il concetto di fisicità è già emerso, quando abbiamo preso in esame la lettura su carta: il testo scritto o stampato su carta generalmente viene percepito come stabile, fisso e durevole, mentre il testo digitale è sentito dai lettori come qualcosa di breve durata, di effimero e fluido. Anche durante l'interazione con l'ambiente digitale rimane solo "un residuo di fisicità [...] dato dalla mano in agguato sul mouse che impugna. Muovendo il cursore luminoso, la mano guida lo sguardo, nel suo scandire il testo visibile". (Carlini 2006: 104). Nello stesso tempo Wolf (2018: 78) evidenzia l'importanza della fisicità: "la fisicità offre qualcosa di tangibile dal punto di vista sia psicologico sia tattile." In riferimento ai testi cartacei, la studiosa mette in rilievo l'importanza del "ruolo, generalmente non riconosciuto, svolto dal tatto nel modo in cui ci avviciniamo alle parole e le comprendiamo all'interno del testo." (Ibid.)

¹⁵⁵ In questa sede non prendiamo in considerazione altri possibili modi di scrivere, consentiti dalle caratteristiche tecniche dei dispositivi digitali, come ad es. scrittura con una penna digitale o con un dito su uno schermo di tablet.

Più specificamente, riferendosi alla scrittura in generale, Mangen (2018: 3) sottolinea che le contingenze sensomotorie degli strumenti e dei supporti della scrittura a mano sono diverse da quelle dei dispositivi digitali e, di conseguenza, abilitano e supportano alcune modalità d'uso, a scapito di altre. Ad esempio, la materialità della carta fornisce una fissità e una (relativa) permanenza ad ogni elemento scritto. Una volta apparse sulla carta, le parole non si muovono. Allo stesso tempo, questa fissità rende la carta molto meno flessibile della sua alternativa digitale rispetto alla necessità di modifica e revisione da parte dello scrittore. L'infinita malleabilità di un testo digitale consente che esso possa essere agevolmente rivisto e modificato, sia a livello locale che globale (Ibid.).

In termini di processi meccanici o motori, la scrittura a mano e la digitazione si differenziano per diversi aspetti. Come sottolinea Mangen (2018: 2), il passaggio dalla scrittura a mano alla scrittura con la tastiera porta a una maggiore consapevolezza riguardo la dimensione dell'aptica (l'utilizzo del tatto), in altre parole, i diversi modi in cui le nostre mani e le nostre dita interagiscono con le interfacce materiali. Pertanto, diventa evidente che le caratteristiche sensomotorie della scrittura a mano differenziano da quelle della digitazione su tastiera di un dispositivo. Ad esempio, quando scriviamo sulla tastiera di un computer, in genere impegniamo entrambe le mani e, se siamo abili, tutte le 10 dita¹⁵⁶. Invece, la scrittura a mano è uno dei processi più lateralizzati, in quanto pochissimi sono in grado di scrivere ugualmente bene con entrambe le mani. Peraltro, la mano che non scrive, svolge un ruolo complementare, fornendo una cornice di posizionamento alla mano che scrive, e quindi “stabilisce e confina il contesto spaziale, in cui avverrà il movimento 'abile” (Mangen 2018: 2, 6). A tal proposito possiamo collegare questo meccanismo al concetto di “*framing* spaziale” nella lettura su carta (Crepaldi 2020: 76), cioè l'evidenziazione di un punto sulla pagina cartacea in cui si trova una certa informazione che viene memorizzata. Pertanto, il meccanismo di scrittura a mano crea le condizioni per esprimere e “fissare” le parole fluide e volatili, non solo sulla carta ma anche nella memoria di quello che scrive e legge.

¹⁵⁶ Rispetto alla digitazione sulla tastiera di un computer, la scrittura su un touch screen di uno smartphon o di un tablet può essere eseguita in diversi modi, a seconda delle caratteristiche tecniche del dispositivo, ma anche delle abilità e delle preferenze dell'utente (ad es. con un pollice, con due pollici e così via).

Un altro aspetto che differenzia i due tipi di scrittura è legato al fatto che la scrittura a mano offre un'esperienza aptica (cioè legata ai sensi del tatto e del movimento) diversa da quella della digitazione, in quanto richiede movimenti del corpo più attivi e differenziati (Lund 2016: 50). Più specificamente, quando un utente interagisce con i dispositivi digitali, esegue azioni e movimenti abbastanza ripetitivi e omogeni, spesso molto automatici: ad esempio, digitare il testo, cliccare attraverso il cursore o le dita sugli elementi dello schermo, evidenziare, spostare, cancellare gli elementi del testo nello spazio digitale e così via. Rispetto alla scrittura a mano, la digitazione sulla tastiera richiede una serie di movimenti delle dita abbastanza veloci ma molto uniformi. Come evidenziano Kiefer et al. (2015: 137), nella digitazione il lavoro motorio non è legato alla forma delle lettere e, di conseguenza, non è presente una componente grafo-motoria. Invece, la scrittura a mano richiede un'attenta riproduzione della forma di ogni lettera. Quindi, i movimenti associati alla scrittura a mano forniscono un'ulteriore traccia nella memoria informativa e possono contribuire alla ricostruzione della forma dei grafemi.

Un'altra differenza a livello neurolinguistico tra i due tipi di scrittura riguarda il fatto che la scrittura a mano aumenta il livello di attivazione cerebrale. Lund (2016:50) cita gli studi che mostravano che i bambini che scrivevano a mano per imparare le lettere (a differenza di quelli che digitavano o ricalcavano le lettere) hanno dimostrato una maggiore attività in un'area del cervello legata alla lettura e al riconoscimento dei segni grafici. Altri studi, che cita la stessa studiosa, suggeriscono che gli studenti hanno una memoria più forte e duratura in riferimento ai caratteri e alle lettere precedentemente sconosciuti se questi vengono studiati attraverso la scrittura a mano piuttosto che con la digitazione. Come conclude la studiosa, le ricerche suggeriscono che l'attività di scrittura a mano rafforza e consolida la comprensione e l'*intake* dell'argomento oggetto di studio da parte dello scrivente (Ibid.).

b) velocità di scrittura

Un'altra differenza tra la scrittura a mano e su tastiera riguarda la velocità di scrittura. Nei tempi di oggi la maggior parte di noi scrive molto più velocemente su una tastiera che a mano. Inoltre, l'utilizzo dell'assistente di digitazione, che

suggerisce le parole e propone correzioni ortografiche, rende il processo di scrittura su uno smartphone o su un tablet ancora più veloce. Pertanto, la digitazione consente di produrre enormi quantità di testo senza l'affaticamento motorio tipicamente associato alla scrittura a mano. Questo rappresenta, per molti scopi di scrittura, un enorme vantaggio. Tuttavia, per alcune attività, la velocità della scrittura a mano (cioè velocità più lenta) ha un aspetto forse non del tutto scontato. Quando un dispositivo digitale viene utilizzato per prendere appunti, il fatto di poter digitare praticamente con la stessa velocità con cui si parla, può avere come conseguenza che l'annotazione si trasformi in una mera riproduzione dell'input. In questo caso, sarà favorita una memorizzazione più superficiale dei fatti piuttosto che una comprensione e un'elaborazione più profonda. (Mangen 2018: 3). Mueller e Oppenheimer (2014) nel loro studio riportano i risultati dei loro esperimenti in cui gli studenti prendevano appunti sul laptop oppure scrivendo a mano. Come è stato dimostrato, i migliori risultati nell'apprendimento lo hanno avuto gli studenti che scrivevano a mano. Per la maggior parte degli studenti la scrittura a mano era un'attività più lenta rispetto alla digitazione; questo li costringeva a rielaborare i contenuti della lezione attraverso strategie di sintesi e di riassunto, con il conseguente risultato di una migliore comprensione e memorizzazione. Mentre gli studenti che prendevano appunti su un laptop tendevano a trascrivere le lezioni alla lettera, il che portava a un'elaborazione più superficiale del materiale. Come affermano gli studiosi, raccogliere un maggior numero di appunti può essere vantaggioso ma fino a un certo punto. Quando gli appunti vengono presi in modo indiscriminato o trascrivendo i contenuti, come è più probabile che accada su un computer portatile rispetto a quando si prendono appunti a mano, il beneficio scompare. (Mueller, Oppenheimer 2014: 1167).

A livello glottodidattico, la scrittura a mano assume importanza, oltre che per le proprietà sopracitate, grazie anche al suo ritmo sostenuto. Come ribadisce Lund (2016: 49), la scrittura è considerata un'opportunità particolarmente utile per riflettere sulla lingua e sul suo utilizzo, sia perché ha un ritmo più lento rispetto al parlato, sia perché lascia una traccia permanente. In riferimento alla produzione scritta (in particolare a livelli bassi di L2), Balboni (2013: 125) evidenzia che “la sua funzione [...] è quella di riflessione lenta, secondo i ritmi e le strategie personali”. Come preparazione alla produzione scritta, lo studioso propone la

ricopiatura, cioè un'attività utile sul piano grafemico; nel processo di tale attività vengono coinvolte sia la memoria semantica, sia quella ortografica. Secondo Balboni, “ricopiare serve a focalizzare l'attenzione sulla grafia, ma un'attività abbastanza lenta come questa consente di far emergere anche problemi morfosintattici e lessicali contribuendo alla loro acquisizione” (Ibid.).

Riassumiamo, dicendo che a livello dell'apprendimento del lessico, la scrittura a mano trattandosi di un processo più lento rispetto la digitazione, porta un beneficio e consente di osservare e memorizzare la forma grafica di una parola, cioè la forma e l'ordine dei suoi componenti (grafemi), coinvolgendo la memoria visiva, grafo-motoria, ortografica e semantica. Pertanto, durante il processo di scrittura a mano viene instaurata una connessione tra i diversi tipi di memoria, ottimizzando l'acquisizione delle nuove parole, inoltre viene stabilita un'associazione della forma grafica della parola con il suo significato.

c) concentrazione e distrazione

Come abbiamo definito nel § 1.3.2., l'attenzione come capacità cognitiva riguarda uno stato psicologico di concentrazione su qualche oggetto, processo, evento ecc. Durante il processo di scrittura (in generale) viene coinvolta l'*attenzione sostenuta*, cioè la capacità di mantenere la concentrazione sull'obbiettivo dell'attività durante un prolungato periodo di tempo. Tuttavia, se mettiamo a confronto la scrittura a mano e la digitazione, diventa evidente che in queste due attività l'attenzione viene distribuita in due modi diversi. Mangen (2018: 2) mette in luce tale differenza, dicendo che quando si scrive a mano, l'attenzione visiva è indirizzata principalmente alla punta della penna, quindi molto vicino alla localizzazione dell'input motorio. In questo modo, nella scrittura a mano, c'è una stretta contiguità temporale e spaziale tra l'attenzione visiva e l'input motorio. Invece, quando si scrive su una tastiera, l'attenzione visiva dello scrittore può spostarsi tra il luogo di input motorio (la tastiera) e lo schermo, oppure - a seconda della competenza nella digitazione – l'utente può concentrarsi principalmente sullo schermo. Da questo punto di vista, la digitazione può essere descritta come più astratta e molto più distaccata rispetto alla scrittura a mano (Ibid.).

Lund (2016) nella descrizione della sua ricerca, riporta le opinioni dei partecipanti di studio (studenti, futuri insegnanti di inglese) che sottolineano la rilevanza della concentrazione durante il processo di scrittura a mano e il suo effetto positivo per l'apprendimento. In particolare, i partecipanti, parlando delle loro preferenze e abitudini legati allo studio, hanno sostenuto che la scrittura a mano li aiuta a concentrarsi più di quanto lo faccia la digitazione. Inoltre, loro hanno evidenziato che in molti casi le opportunità di multitasking, rappresentate dal digitale, diventano fattori di distrazione. In relazione all'apprendimento della lingua, gli studenti hanno sottolineato che il ritmo lento della scrittura a mano li costringe a concentrarsi su ciò che scrivono, riflettere sull'uso della lingua¹⁵⁷. Un altro aspetto, notato dai partecipanti allo studio, riguarda il movimento della mano durante la scrittura¹⁵⁸. In particolare, tutti i partecipanti hanno affermato che il movimento della mano li aiuta a ricordare meglio i contenuti linguistici¹⁵⁹ (Lund 2016: 52). Un altro punto interessante nello studio di Lund (2016: 53) riguarda il fatto che diversi partecipanti hanno evidenziato che quando loro scrivono a mano, e non con dispositivi digitali, diventano più consapevoli e più attenti ai dubbi ortografici¹⁶⁰.

Per concludere, sottolineiamo che a livello neurolinguistico il processo di scrittura a mano richiede un'attenzione sostenuta e quindi uno stato di concentrazione prolungato. Invece, la digitazione su tastiera è basata su un meccanismo cognitivo diverso e quindi richiede un'attenzione divisa su più fonti (cfr. § 1.3.2.) e un continuo e veloce spostamento dell'attenzione (ad es. spostamento dello sguardo dallo schermo verso la tastiera e sulle dita che scrivono e viceversa, inoltre, lo spostamento dello sguardo verso diversi punti dello

¹⁵⁷ Alcuni partecipanti hanno commentato così le loro sensazioni durante la scrittura a mano: "I think more about what I write down, and I become more aware of the language that I use."; "When I write by hand, I have to keep my eyes on the pen or pencil and the text. This forces me to focus more on the content, but also on the language that I use." (Lund 2016: 52).

¹⁵⁸ Alcuni studenti hanno definito tale movimento della mano come "the link between the hand and the head" durante la scrittura (Ibid.).

¹⁵⁹ Uno dei partecipanti ha definito così le sue abitudini in riferimento di studio: "Whether I have to learn new words, new expressions or new content, I have to get the material into my hand". (Ibid.)

¹⁶⁰ Così in riferimento all'utilizzo dei programmi di controllo ortografico, disponibili durante scrittura con dispositivi, uno dei partecipanti ha osservato che "a laptop is too much help when it comes to learning to write English" (Lund 2016: 53).

schermo). Considerando questa differenza in prospettiva didattica, riteniamo che la scrittura a mano, anche se richiede più sforzo e una certa abilità a livello grafomotorio rispetto alla digitazione, può ottimizzare l'apprendimento, perché consente una maggiore concentrazione e quindi una maggiore possibilità di riflessione sulla lingua e sui suoi aspetti.

d) livello di personalizzazione di scrittura

A differenza dei tre parametri precedenti, che si riferivano proprio al *processo* di scrittura, questo parametro si riferisce ai testi prodotti dagli apprendenti (testi scritti a mano, testi digitali, testi digitati su computer e stampati). Il concetto di personalizzazione della scrittura riguarda la variabilità dei caratteri scritti. Come sappiamo, nella produzione scritta con l'utilizzo dei dispositivi vengono usati caratteri molto uniformi (maiuscoli e minuscoli), anche se i programmi di scrittura mettono a disposizione dell'utente una vasta gamma di vari tipi di caratteri. Invece, la grafia di ogni persona è estremamente individuale. La scrittura a mano è un processo dinamico, direttamente collegato al sistema nervoso e al cervello. Perciò la grafia trasmette l'individualità di una persona, riflette la sua personalità, il suo temperamento e il suo carattere. Per di più, la grafia di una persona può cambiare a seconda dell'umore, dello stato emotivo, delle condizioni di salute, delle circostanze esterne e del contesto in cui il testo viene scritto. Perciò ogni testo scritto a mano presenta una certa variabilità dei caratteri grafici e quindi richiede da parte del lettore una capacità di riconoscimento. In prospettiva glottodidattica, l'apprendente di una lingua straniera, per poter sviluppare l'abilità di lettura, deve essere in grado di riconoscere i caratteri non solo nei testi digitali o stampati ma anche quelli scritti a mano. Come evidenziano James e Berninger (2019: 29), la scrittura a mano è importante per lo sviluppo della capacità di riconoscimento delle lettere, per la comprensione delle parole e quindi per lo sviluppo dell'alfabetizzazione in generale (scrittura e lettura). Le studiose nel loro articolo riportano i risultati di un esperimento in cui hanno partecipato bambini dell'età prescolare che dovevano studiare le lettere. Come affermano le studiose, esiste un noto fenomeno, a causa del quale noi impariamo meglio se vediamo molti esempi diversi piuttosto che se vediamo un singolo esempio ripetuto. Pertanto, l'apprendimento di occorrenze

variabili di una determinata categoria porta a una comprensione più sofisticata della categoria stessa. Così, secondo le studiose, più casi, ad esempio, di lettera "A" scritta in modo diverso incontra un bambino che sta imparando a leggere, più la comprensione della categoria di elementi "A" può essere migliore. Quindi, come concludono le studiose, la scrittura a mano (che naturalmente include le diverse varietà dei segni grafici) può essere una strada valida per questo tipo di apprendimento.

Un altro aspetto che riguarda il concetto di personalizzazione si riferisce alla possibilità di elaborare il testo a seconda dei propri bisogni, preferenze, obiettivi di studio o di lavoro in modo da renderlo più leggibile, più visibile, più attraente esteticamente ecc. In questo caso si tratta di una personalizzazione piuttosto volontaria, voluta da quello che scrive (a differenza della variabilità di grafia, un aspetto in parte spontaneo e in parte gestito dallo scrivente). Lund (2016: 53) mette in luce le potenzialità didattiche che la scrittura a mano consente, dando la possibilità di adattare il prodotto scritto secondo le proprie esigenze di studio¹⁶¹. Pertanto, in prospettiva didattica la scrittura a mano, essendo un processo molto soggettivo, se viene utilizzato con un certo grado di libertà, favorisce lo sviluppo della creatività degli studenti e li aiuta a esprimere e a visualizzare i propri pensieri in uno stile molto individuale.

Concludendo questa parte del capitolo dedicato alla scrittura, riteniamo opportuno sottolineare la necessità di sviluppare la consapevolezza degli studenti riguardo le potenzialità della scrittura a mano per l'apprendimento e l'acquisizione di nuove parole. In tale ottica assumono un ruolo importante le attività di scrittura a mano che includono un elemento creativo in quanto coinvolgono un'apprendente dal punto di vista emotivo e quindi rendono il processo di scrittura meno monotono e meno faticoso.

In riferimento all'apprendimento del lessico nell'ambiente digitale, vogliamo sottolineare che, come è noto, tale tipo di apprendimento è caratterizzato da insufficiente coinvolgimento della memoria grafo-motoria (visto che l'utente

¹⁶¹ I partecipanti della sua ricerca hanno ribadito che quando loro scrivono a mano, i loro appunti, le liste di parole, le mappe mentali sono molto personalizzati (con vari disegni, simboli, colori, frecce ecc.). Questo li aiuta a impegnarsi di più con il testo e ad imparare di più.

che utilizza il mouse e digita sulla tastiera, esegue una serie di movimenti abbastanza uniformi e ripetitivi). A tal proposito a nostro avviso sarebbe produttivo un abbinamento delle attività nell'ambiente digitale seguite da esercizi e *writing-to-learn tasks* scritti a mano. In particolare, tale tipo di scrittura potrebbe essere implicato per ottimizzare l'*uso contestuale* delle parole contenute nelle attività di apprendimento lessicale assistito da tecnologie digitali. Come abbiamo accennato nel § 1.3.3., per un efficace immagazzinamento nella memoria semantica, le nuove parole devono essere acquisite all'interno di un contesto. Pertanto, in modo figurato, possiamo dire che le parole "vivono nel contesto", dove assumono il loro significato in modo più completo. Tuttavia, in molte attività sul lessico svolte con utilizzo delle risorse digitali, il contesto verbale è assente¹⁶². Le attività di questo genere sono, ad esempio, matching, flash cards, seriazione, griglia, cruciverba, immagini interattive e altro. In tali attività le parole, a volte appartenenti allo stesso campo semantico, sono presentate fuori dal contesto, quindi senza possibilità di percepire le loro relazioni sintagmatiche. A questa mancanza del contesto verbale si aggiungono fluidità (instabilità) e frammentarietà dei contenuti, tipiche dell'ambiente digitale. Le parole all'interno di un esercizio sul lessico vengono percepite come unità staccate e a sé stanti, che possono essere spostate, trascinate sullo schermo, sostituite o eliminate. Pertanto, a nostro avviso, un ulteriore lavoro sul lessico che prevede la creazione di un contesto per le parole conosciute all'interno delle sopracitate attività, potrebbe diventare un passo successivo verso un'acquisizione più stabile.

Per creare il contesto possono essere proposte attività di produzione scritta che includono il nuovo lessico: ad esempio, completare una frase, costruire e scrivere un dialogo, un messaggio o una storia con l'utilizzo delle parole chiave, scrivere una breve composizione sulla base di un'espressione idiomatica ecc. Pertanto, l'attività di produzione scritta, in particolare, di scrittura a mano può completare il lavoro sul lessico con l'utilizzo delle risorse digitali.

¹⁶² Anche se spesso le parole sono accompagnate dagli elementi multimodali, ad es. immagini.

3.4. La didattica del lessico online e offline: per una efficace integrazione

Per concludere il capitolo dedicato all'apprendimento del lessico online e offline, vogliamo sottolineare che durante la progettazione e la realizzazione delle attività didattiche è necessario prendere in considerazione le sopraccitate potenzialità e le criticità dell'ambiente digitale.

Con l'obiettivo di sviluppare la competenza lessicale, da una parte bisogna sfruttare la multimodalità, l'interattività e l'ipertestualità presenti nell'ambiente digitale per motivare gli apprendenti, per coinvolgerli emotivamente creando un elemento di sorpresa e la sensazione della partecipazione attiva nel processo didattico, nonché per coinvolgere i diversi tipi di memoria e per mantenere l'attenzione. Dall'altra parte è necessario tenere in considerazione il potenziale carico cognitivo creato da tali attività didattiche, per non sovraccaricare gli studenti con un input numeroso ed eterogeneo e ritmi troppo veloci. L'eccessivo carico cognitivo può compromettere la capacità di memorizzazione, provocando la stanchezza e quindi portando alla distrazione.

Pertanto, con lo scopo di ottimizzare la memorizzazione e il consolidamento delle nuove parole, le attività dell'apprendimento del lessico online possono essere integrate con attività comunicative svolte offline, così come con l'applicazione della tecnica della scrittura a mano.

Un altro aspetto dell'apprendimento nello spazio digitale riguarda un alto tasso di autonomia dell'apprendente e la sua libertà di scelta riguardo le modalità di lavoro con contenuti ipertestuali, quando “non ci sono percorsi obbligati, ma solo suggeriti” (Villarini 2021: 217; La Grassa 2022: 52). Pertanto, all'interno dell'ambiente digitale l'apprendente impara a costruire il proprio percorso didattico, a gestire le informazioni, ad applicare le strategie metacognitive individuali, definite alla base del proprio stile cognitivo. Inoltre, bisogna ricordare che quando applichiamo le tecnologie digitali, non dobbiamo lasciarci distrarre dalle loro potenzialità multimodali; perciò, l'apprendimento non può essere costituito e limitato solo da una ricezione abbastanza passiva (a livello visivo e uditivo). Progettando attività sul lessico nell'ambiente digitale bisogna tenere presente l'importanza delle attività di carattere produttivo e comunicativo, visto

che, come scrive Porcelli (2004: 92), “l’apprendimento e la memorizzazione non sono favoriti tanto da ‘vedere’ quanto da ‘fare’”. Pertanto, riteniamo che le attività di produzione scritta che aiutano a creare il contesto per le parole presentate separatamente, così come le attività comunicative (dialoghi, role play, discussione ecc.) contribuiscono al consolidamento del lessico conosciuto tramite l’utilizzo delle risorse digitali.

Riflessioni conclusive

Dalle considerazioni teoriche esposte nei primi quattro capitoli (cap. 1 – 3) è possibile trarre le seguenti conclusioni riguardanti l'apprendimento lessicale in russo come LS.

Cominciando dalla prospettiva storica, possiamo osservare che, come risulta dalla nostra breve rassegna, il ruolo del lessico nell'ambito dei vari metodi glottodidattici è stato sempre diverso. Così all'interno dell'approccio formalistico il lessico era considerato come una sorta di “materiale da costruzione” per la creazione di forme grammaticali. Anche nei metodi diretti, dove l'attenzione è concentrata sull'immersione dell'apprendente nella lingua e sulla pratica delle abilità orali, il lessico non occupa il posto centrale. La situazione cambia, invece, con la nascita dei metodi dell'approccio comunicativo, dove l'apprendimento del lessico, legato alle situazioni comunicative, assume un ruolo rilevante e acquista una nuova valenza. Nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS lo sviluppo della competenza lessicale è stato valorizzato grazie al principio dell'apprendimento parallelo dei diversi aspetti linguistici. Tale principio è stato consolidato nell'ambito dei metodi consapevoli (contrastivo-consapevole e pratico-consapevole). A nostro avviso, l'idea dell'apprendimento parallelo dell'aspetto lessicale insieme alla grammatica e alla fonetica rappresenta la soluzione migliore per una lingua così morfologicamente complessa come il russo. Inoltre, la realizzazione e l'applicazione di alcuni principi metodologici, sviluppati nell'ambito della glottodidattica russa possono incidere in modo particolarmente positivo sull'apprendimento e sull'ampliamento del vocabolario (ad es. principio della rappresentatività, principio della comunicatività, principio della disposizione concentrica del materiale, principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche e altro).

Un altro aspetto che in questa sede abbiamo preso in considerazione riguarda le peculiarità del sistema lessicale in generale, le potenziali difficoltà nell'acquisizione dei suoi componenti e delle loro relazioni semantiche e gli appositi suggerimenti operativi per affrontare tali difficoltà.

Nel contesto dell'apprendimento lessicale, oltre ai fattori linguistici, vengono presi in considerazione anche i fattori interni all'individuo studente: le particolarità legate al funzionamento dei principali meccanismi cognitivi (percezione, attenzione, memoria) e lo stile cognitivo. Pertanto, per poter ottimizzare l'apprendimento e l'autoapprendimento del lessico e per ampliare il proprio vocabolario in modo autonomo ed efficace, ogni studente di lingua dovrebbe conoscere il proprio stile cognitivo nelle sue diverse dimensioni (ad es. stile verbale/visivo, dipendenza/indipendenza dal campo ecc.). Oltre ciò, è necessario che gli studenti conoscano e utilizzino le strategie metacognitive (ad es. l'utilizzo dell'attenzione selettiva alle parole ed espressioni da apprendere, auto-osservazione riguardo la comprensione dell'input, concentrazione e memorizzazione intenzionale e altro), così come le strategie cognitive (ad es. sfruttare il transfer positivo a livello lessicale, raggruppare, visualizzare e rappresentare mentalmente le parole per aiutare la memorizzazione ecc.¹⁶³).

L'attivazione, il coinvolgimento e la gestione dei meccanismi di carattere cognitivo assumono un ruolo importante nel processo dell'apprendimento linguistico. Oltre ciò, per ottimizzare il processo dell'acquisizione lessicale, possono essere utilizzate diverse risorse digitali. Pertanto, l'ultima nostra considerazione conclusiva si riferisce all'apprendimento del lessico nell'ambiente digitale. Quando le attività didattiche di ricezione e di produzione scritta e orale in L2 vengono svolte nell'ambiente digitale, bisogna tenere presenti le principali caratteristiche di tale ambiente (ipertestualità, multimodalità, interattività, accelerazione dei processi ed elaborazione delle grandi quantità delle informazioni); quindi bisogna valutare l'eventuale carico cognitivo per lo studente durante il processo dell'apprendimento. Solo se questi aspetti vengono presi in considerazione, è possibile rendere più produttiva ed efficace l'acquisizione del lessico, sfruttando così al meglio le potenzialità dell'ambiente digitale ed evitando l'effetto negativo delle sue criticità sulla memorizzazione dei contenuti lessicali.

¹⁶³ Sulle strategie metacognitive e cognitive si veda Pallotti (2017: 258-259).

PARTE SECONDA

CAPITOLO 4 La ricerca empirica

4.1. Presentazione della ricerca

Nell'indagare l'apprendimento del lessico russo è stata prevista una ricerca di carattere empirico. Al fine di progettare la presente ricerca empirica, abbiamo adottato il modello del tradizionale 'triangolo didattico', illustrato da Giovanni Freddi nel suo lavoro *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970). Tale triangolo include tre poli: 'lingua' – 'allievo' – 'insegnante'. L'autore del lavoro afferma che il modello del 'triangolo didattico' rappresenta il punto di riferimento attorno al quale si dispongono e interagiscono tra loro necessità, interessi e obbiettivi formativi e didattici (Chini, Bosisio 2014: 24-25). A tale proposito in questa sede, nel contesto dell'indagine empirica in chiave glottodidattica, il lessico viene esplorato secondo tre diverse dimensioni: come oggetto dell'insegnamento, come oggetto dell'apprendimento e come contenuto dei manuali di lingua russa.

Abbiamo cominciato la progettazione della parte empirica della tesi partendo dal polo 'insegnante': nel contesto dell'apprendimento guidato è proprio l'insegnante che diventa la fonte della maggior parte dell'input linguistico, colui trasmette all' 'allievo' (il secondo polo del 'triangolo didattico') il quale possiede i propri bisogni e interessi formativi e educativi. Infine, al terzo posto si trova il polo 'lingua', inteso nella nostra indagine come i campioni del lessico che vengono appresi.

Pertanto, dopo aver adottato il modello del 'triangolo didattico', la nostra indagine empirica è stata disegnata in modo da includere le tre seguenti componenti che consentono di esplorare il lessico nelle tre sopracitate dimensioni:

1) 'insegnante': un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado sull'utilizzo delle tecniche e degli strumenti per il

lavoro sul lessico. Tale tipo di indagine tratta il lessico come oggetto dell'insegnamento;

2) 'allievo': un'indagine sperimentale sul potenziamento del lessico per gli studenti italofoni. Questo tipo di indagine, che include un corso online, vede il lessico come oggetto dell'apprendimento e quindi permette di definire i principali fattori che incidono sull'acquisizione delle nuove parole;

3) 'lingua': l'analisi del lessico in un corpus di manuali di russo. Tale tipo di analisi consente di mettere in luce gli ambiti tematici rappresentati nei manuali di lingua, nonché definire i valori quantitativi e qualitativi dei contenuti lessicali, oggetto dell'apprendimento.

4.2. Obiettivi della ricerca

Una volta delineato il disegno della ricerca, è necessario definire i principali obiettivi dello studio. Il primo obiettivo dell'indagine empirica consiste nell'esigenza di identificare le strategie, le tecniche e gli strumenti più efficaci per lo sviluppo della competenza lessicale. Per poter raggiungere tale obiettivo abbiamo scelto come punti di partenza i tre seguenti principi metodologici sviluppati nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS: a) il principio della rappresentatività e della concretezza (*принцип наглядности*); b) il principio della sistematicità (*принцип системности*)¹⁶⁴; c) il principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche (*принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*) (leggere, scrivere, parlare) (cfr. § 2.3). A nostro avviso questi tre principi metodologici sono particolarmente importanti per lo sviluppo della competenza lessicale in russo come LS. Pertanto, durante la prima e la seconda fase della nostra indagine abbiamo osservato come questi tre principi vengono realizzati nell'insegnamento e nell'apprendimento del lessico.

In particolare, attraverso il questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado abbiamo scoperto quali tecniche e strumenti utilizzano maggiormente i docenti di russo per presentare e consolidare il lessico,

¹⁶⁴ Come abbiamo visto nel § 2.3., tale principio, sviluppato nel contesto dei metodi contrastivo-consapevole e pratico-consapevole, prevede l'apprendimento del lessico in stretta relazione con la grammatica e sulla base sintattica, adottando una frase come unità minima dell'apprendimento.

nonché per verificare le conoscenze lessicali. Inoltre, abbiamo verificato se (e come) vengono realizzati nell'insegnamento i principi della rappresentatività, della sistematicità (l'apprendimento delle parole nel contesto, attraverso le frasi) e dello sviluppo parallelo delle abilità linguistiche.

Nel contesto del corso online sul potenziamento del lessico è stato possibile osservare come possono essere realizzati i tre principi metodologici menzionati. Pertanto, abbiamo realizzato il materiale didattico, utilizzando la risorsa digitale Wizer¹⁶⁵ che consente di creare fogli interattivi digitali. Tali fogli sono stati preparati per caricare e strutturare i nostri contenuti didattici. Quindi, durante il corso online ci siamo riferiti ai principi metodologici in modo seguente:

a) abbiamo utilizzato i mezzi e le risorse multimodali per visualizzare i contenuti linguistici (l'uso delle immagini, foto, infografica, caratteri, forme e colori diversi ecc.) per rispettare il principio della rappresentatività;

b) abbiamo elaborato sui fogli interattivi le attività sul lessico che prevedevano l'apprendimento delle nuove parole nel contesto: gli esercizi di cloze, dialoghi, domande, brevi testi. Tuttavia, abbiamo utilizzato anche le attività dove le parole erano presentate singolarmente (ad es. gli esercizi di abbinamento parola/immagine, matching, immagini interattive e altro);

c) abbiamo sfruttato le seguenti potenzialità proposte dalla risorsa digitale (fogli interattivi Wizer) per poter organizzare l'apprendimento parallelo delle abilità linguistiche: possibilità di caricare sul foglio testi e immagini (abilità di lettura e transcodificazione), possibilità di caricare i file audio o registrare la voce (abilità di ricezione e di produzione orale), possibilità di digitare le parole e scrivere i testi (abilità di produzione scritta). Inoltre, visto che tali fogli davano la possibilità agli studenti di caricare le immagini, era possibile proporre anche gli esercizi di scrittura a mano, chiedendo agli studenti di fare una foto alle pagine con gli esercizi svolti e caricarla sulla risorsa Wizer.

Pertanto, si è voluto esaminare attraverso il confronto dei risultati tra i gruppi sperimentali e i gruppi di controllo, come i mezzi di rappresentatività e di multimodalità presenti nell'ambiente digitale incidono sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento del lessico (percezione, attenzione, memorizzazione, elaborazione dell'informazione e altro). Un altro aspetto che viene preso in esame,

¹⁶⁵ Wizer <https://app.wizer.me/>

si riferisce alla necessità di identificare quali sono le potenzialità e quali sono le criticità dell'ambiente digitale che influenzano il processo della memorizzazione dei contenuti linguistici.

Il secondo principale obiettivo della nostra indagine empirica consiste nel definire le specificità e le peculiarità semantiche del lessico contenuto nei manuali di russo come lingua straniera pubblicati recentemente in Italia. Considerando il fatto che il libro di testo rappresenta uno dei principali strumenti per l'apprendimento della lingua, questo obiettivo si trova in linea con l'obiettivo precedente, e riguarda la necessità di definire gli strumenti più efficaci, aggiornati e utili per lo sviluppo della competenza lessicale e della competenza linguistica in russo in generale. Pertanto, l'analisi corpus-based del lessico contenuto nei manuali di russo permette di creare una specie di "foto", cioè l'immagine della situazione attuale in riferimento ai contenuti lessicali, alla loro rappresentazione nei manuali e alla loro appartenenza ai campi semantici. In particolare, la creazione dell'elenco di parole più frequenti (*Wordlist*) analizzato in prospettiva didattica aiuta a capire, quali parole del manuale vengono incontrate più spesso dall'apprendente di russo: probabilmente queste parole hanno maggiore possibilità di essere apprese rispetto le altre. Invece, l'analisi dell'elenco di parole chiave (*Keywords*) estratte sulla base del confronto del focus corpus (quello che viene analizzato) con il corpus di riferimento, consente di scoprire le parole più specifiche contenute nei testi e nelle attività didattiche del manuale. Pertanto, questa parte di ricerca, chiamata *Corpus-based textbook analysis*, consente di trovare risposta alla domanda: quali campi semantici e quindi quali ambiti tematici sono rappresentati nei manuali di russo in modo più completo? A tal proposito, le indicazioni basate sull'analisi corpus-based che riportano le tematiche del lessico contenuto nei manuali di lingua possono avere un valore applicativo e quindi possono aiutare i docenti nella loro scelta dei materiali e degli strumenti didattici che possono pienamente soddisfare i bisogni e gli interessi formativi e educativi degli allievi.

Possiamo dunque così delineare le domande di ricerca della presente indagine empirica:

a) definire quali sono le strategie, le tecniche e gli strumenti più efficaci per sviluppare online e offline la competenza lessicale in russo come LS;

b) identificare come l'ambiente digitale incide sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento del lessico;

c) individuare e definire le specificità lessicali e semantiche dei contenuti linguistici dei manuali di russo come lingua straniera pubblicati recentemente in Italia.

CAPITOLO 5

Il lessico nella didattica del russo come LS per apprendenti italofoeni: il punto di vista dei docenti

5.1. Tecniche e strumenti didattici per l'insegnamento del lessico russo: un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado in Italia

Come abbiamo già accennato, la prima componente della nostra indagine empirica sull'apprendimento del lessico è rappresentata da un questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado. Tale questionario è stato realizzato con l'obiettivo di individuare, quali tecniche, strategie e strumenti didattici vengano maggiormente utilizzati dai docenti per l'insegnamento e l'apprendimento del lessico.

Durante la progettazione del questionario sull'apprendimento del lessico sono stati presi in considerazione i seguenti fattori di carattere linguistico ed extralinguistico che incidono sull'apprendimento lessicale:

a) lingua madre degli studenti (nel nostro caso è l'italiano) e le potenziali difficoltà legate al transfer negativo tra L1 e L2;

b) l'età degli apprendenti. Gli studenti della scuola secondaria appartengono alla fascia di età 14 – 18 anni. Pertanto, nella programmazione delle lezioni di lingua in generale, così come nella preparazione delle attività sull'apprendimento del lessico vengono presi in considerazione le mete e i bisogni formativi e educativi degli studenti, nonché gli interessi e le preferenze personali legati alla loro età;

c) al punto precedente, cioè all'età degli studenti della scuola superiore, si connette la necessità di utilizzare strumenti e risorse digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento del lessico. I giovani di oggi sono ormai "nativi digitali", abituati cioè alla presenza delle tecnologie nella loro vita fin dalla più tenera età. Come abbiamo accennato nel § 3.1., praticamente quasi tutti i giovani studenti possiedono lo stile cognitivo *clip thinking*. Tale stile cognitivo è caratterizzato da una percezione delle informazioni "a frammenti" e dalla velocità nella

decodificazione delle immagini e nell'elaborazione dell'input. Pertanto, in molte situazioni l'uso razionale delle tecnologie digitali per l'apprendimento linguistico diventa di grande supporto;

d) trattandosi dell'istruzione scolastica, nel questionario viene considerato il criterio della motivazione, cioè quanto le tecniche e gli strumenti utilizzati per la didattica del lessico risultano motivanti per gli studenti e quanto stimolano il loro interesse per l'ulteriore autoapprendimento e l'ampliamento del loro vocabolario russo.

Pertanto, i sopracitati fattori sono stati considerati da noi durante la preparazione delle domande del questionario in seguente modo:

1) facendo riferimento alla lingua madre degli studenti (italiano), abbiamo chiesto se tra le tecniche per presentare e consolidare il lessico sono state utilizzate dai docenti sia la traduzione e spiegazione in italiano che le tecniche senza traduzione (definizione in russo, perifrasi, l'uso delle immagini ecc.).

2) considerando il fattore di età (adolescenziale) e la motivazione degli studenti, abbiamo chiesto se i docenti utilizzano e consigliano di utilizzare le risorse e gli strumenti digitali per l'insegnamento e l'apprendimento del lessico, nonché abbiamo chiesto di riportare esempi di tali risorse;

3) un'altra domanda per verificare il fattore di motivazione si riferiva all'uso delle tecniche ludiche per apprendere il lessico in modo più divertente: abbiamo chiesto di riportare qualche esempio di tale attività (es. cruciverba, puzzle, giochi con le parole).

Nel contesto della progettazione del questionario abbiamo assunto come punti di riferimento i tre seguenti principi metodologici sviluppati nell'ambito dell'insegnamento del russo come LS: a) il principio della rappresentatività e della concretezza (*принцип наглядности*); b) il principio della sistematicità (*принцип системности*); c) il principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche (*принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*). Tali principi sono stati presi in considerazione durante la fase di preparazione delle domande del questionario in questo modo:

1) il principio della rappresentatività (*nagljadnost'*) consente di coinvolgere durante il processo didattico diversi canali sensoriali dell'apprendente (visivo, uditivo, grafo-motorio). Per scoprire se tale principio viene realizzato dai docenti

nell'insegnamento del vocabolario, abbiamo fatto delle domande sull'utilizzo del materiale rappresentativo (immagini, foto, oggetti, schemi, infografica, mappe concettuali, flash cards), così come sull'utilizzo delle tecnologie digitali per apprendere il lessico;

2) la realizzazione del principio della sistematicità prevede l'apprendimento del lessico russo in connessione con la grammatica, così come l'apprendimento sulla base sintattica. Pertanto, nella nostra indagine abbiamo verificato se i docenti utilizzano maggiormente le tecniche che prevedono l'apprendimento delle parole nel contesto (es. formare delle frasi, fare esercizi cloze, sottolineare nel testo le parole da imparare ecc.) oppure se preferiscono le tecniche che introducono le parole singolarmente (ad es. flash cards, mappe concettuali, schemi e altro).

3) per verificare se nelle tecniche utilizzate dai docenti veniva realizzato lo sviluppo parallelo delle abilità ricettive e produttive, abbiamo chiesto se oltre all'attività di ricezione scritta (lettura e decodificazione delle immagini e simboli) venivano proposte le attività di carattere produttivo (es. scrittura delle frasi, delle composizioni con le nuove parole) e attività orali di carattere comunicativo (es. role-play o costruzione di un dialogo con le nuove parole).

Oltre a questi tre criteri, abbiamo esplorato le tecniche e gli strumenti per ogni fase dell'insegnamento del lessico (introduzione, consolidamento, verifica e valutazione). Inoltre, abbiamo distinto le tecniche utilizzate in classe dalle tecniche consigliate dai docenti per l'autoapprendimento del lessico e l'ampliamento del vocabolario in russo.

Riassumendo, possiamo affermare che, a nostro avviso, il questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado prende in esame l'insegnamento e l'apprendimento del lessico nei suoi diversi aspetti (linguistici, didattici, metodologici), considerando i fattori linguistici ed extralinguistici coinvolti nell'apprendimento.

Il presente questionario contiene una sezione introduttiva di cinque domande per individuare il profilo del docente rispondente e una sezione principale costituita da dieci domande sulle tecniche e gli strumenti per insegnare ed apprendere il lessico russo. Le domande sono di due tipi: domande a scelta

(dove è possibile indicare più di una risposta) e domande aperte. Alcune domande prevedono una risposta obbligatoria, altre una risposta facoltativa¹⁶⁶.

Il questionario è stato proposto ai docenti tramite i contatti della Rete di Russo dell'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere, Italia) durante il periodo dal febbraio al marzo 2021. In totale dai docenti abbiamo ricevuto sette risposte.

5.2. Analisi dei dati

Partiamo dalla definizione del profilo del docente rispondente del questionario. Tutti i partecipanti al questionario hanno più di 35 anni e sono di madrelingua italiana (4 persone), russa (2 persone) e tedesca (1 persona). I rispondenti hanno insegnato il russo come LS per periodi diversi: da 4 anni (2 rispondenti) a 10-11 anni, arrivando fino a oltre 35 anni di esperienza dell'insegnamento (2 rispondenti). I rispondenti insegnano il russo a studenti con livelli di conoscenza linguistica elementare e intermedio.

Analizzando le risposte dei docenti possiamo affermare che le tecniche e gli strumenti maggiormente utilizzati per l'insegnamento del lessico in classe sono: il materiale di carattere rappresentativo (foto, immagini, oggetti, flash cards ecc.): secondo i dati, tale materiale viene usato da 6 rispondenti su 7 in totale). Inoltre, viene usata la scelta di sinonimi e antonimi, iperonimi e iponimi in russo (tecnica utilizzata da 4 rispondenti su 7), la spiegazione delle parole in italiano (4 rispondenti su 7), la definizione in russo e/o la traduzione in italiano (3 rispondenti su 7). Oltre ciò, nell'insegnamento del lessico trovano il loro spazio come materiale didattico anche i video e i film (“per l'abbinamento con le immagini che aiutano a capire e memorizzare” secondo una rispondente) e le canzoni (perché “la musica e le rime aiutano a memorizzare”). Invece, durante il lavoro sul lessico in classe vengono utilizzate molto meno mappe concettuali (le mappe utilizzano solo 2 rispondenti su 7), schemi con parole ed infografica (il materiale rappresentativo che comprende parole, simboli, immagini e altri

¹⁶⁶ Per consultare il testo del questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado si veda l'Appendice 1.

elementi): l'infografica viene utilizzata solo da uno rispondente su 7. Inoltre, dal questionario risulta che i docenti consigliano di creare e utilizzare mappe concettuali per l'apprendimento del lessico in modo autonomo piuttosto che in classe, quindi questa tecnica diventa molto personalizzata.

Considerando l'insegnamento del lessico più nel dettaglio, vediamo quali tecniche e strumenti maggiormente utilizzano i docenti durante le tre fasi d'insegnamento. Secondo i dati del questionario, per presentare e semantizzare il nuovo lessico gli insegnanti utilizzano il materiale rappresentativo, traduzione in italiano, parafrasi in russo e brainstorming. Durante la seconda fase, per consolidare il lessico gli insegnanti propongono attività di carattere comunicativo (dialoghi, role-play). Altre tecniche proposte per il consolidamento sono "esercizi scritti e orali, prima guidati e poi quelli della produzione libera" oppure l'utilizzo di "una frase crescente, combinando con altri sostantivi o aggettivi e uso verbale". Oltre ciò, secondo i docenti, in questa fase diventano utili anche le tecniche per il ripasso come, ad esempio, l'uso di flash cards oppure gli esercizi di abbinamento parola-immagine. Durante la terza fase dell'insegnamento per verificare e valutare la conoscenza del lessico appreso, i docenti propongono attività che consentono utilizzare le parole imparate: ad esempio cloze test e traduzione, così come attività produttive: risposte alle domande aperte, costruzione di dialoghi o di testi su traccia e composizioni scritte.

In riferimento alle tecniche consigliate dai docenti per l'autoapprendimento e per l'ampliamento del vocabolario in russo, possiamo notare che più spesso vengono proposte per l'uso autonomo le flash cards nel formato digitale o cartaceo (le propongono 5 rispondenti su 7 in totale) e la costruzione delle mappe concettuali con il lessico (4 rispondenti su 7). Inoltre, i docenti consigliano ai loro studenti di formare delle frasi per imparare le nuove parole (ciò consigliano 5 rispondenti su 7), nonché ripetere spesso e ripassare il lessico nuovo, anche leggendo e ripetendo le parole e le frasi ad alta voce (5 rispondenti su 7). Pertanto, nessuno tra i rispondenti al questionario consiglia di memorizzare le liste delle singole parole russe con la traduzione in italiano (fuori dal contesto). Si consiglia invece, di formare delle frasi, di associare la parola da imparare ad un oggetto, ad un'immagine (come nelle flash-card) oppure ad una situazione. Inoltre, possiamo sottolineare che solo un rispondente consiglia ai propri studenti di utilizzare la

scrittura delle parole o delle frasi (a mano e/o sulla tastiera) come una tecnica per ottimizzare la memorizzazione del nuovo lessico.

Un altro argomento che abbiamo esplorato nella nostra indagine riguarda l'utilizzo degli strumenti e delle risorse digitali per aiutare gli studenti ad apprendere il lessico. Solo un rispondente tra sette ha dichiarato di non utilizzare gli strumenti digitali durante le sue lezioni. Gli altri docenti rispondono che utilizzano tali strumenti "innanzitutto perché adesso è impossibile farne a meno", perché "il digitale è più attraente per i giovani", perché gli strumenti digitali "sono facili, intuitivi" e "sono più motivanti" di quelli tradizionali. Inoltre, gli strumenti digitali vengono usati "per l'immediatezza della comprensione grazie alle immagini" e "perché in certi casi sono un valido aiuto per la memorizzazione del lessico e per facilitare la comprensione". Più specificamente, gli strumenti digitali maggiormente usati dai docenti per il lavoro sul lessico sono le flash cards di Quizlet, video, presentazione Power Point, siti di corsi di lingua russa, così come le risorse digitali dei più recenti libri di testo per l'insegnamento del russo come LS. Inoltre, uno dei rispondenti afferma che le risorse digitali per lavorare sul lessico russo "sono troppo poche", perciò spesso gli insegnanti adottano gli strumenti digitali, inizialmente destinati ad altri scopi e pensati per altri tipi di attività, come ad esempio presentazione Power Point.

L'ultimo argomento del nostro questionario riguarda l'utilizzo delle attività ludiche per apprendere il lessico. Secondo i docenti, i giochi con le parole sono motivanti e divertenti, quindi aiutano ad apprendere perché, come scrive una rispondente "si impara più facilmente se ci si diverte". Inoltre, durante una lezione di lingua un gioco aiuta ad abbassare il livello di tensione e di ansia legati alla paura di sbagliare durante le attività produttive perché, come sottolinea un altro rispondente, nel gioco "il focus dell'attenzione dello studente viene spostato dal lessico sugli obiettivi dell'attività ludica". Come attività ludiche maggiormente utilizzate dai docenti sono indicate cruciverba, quiz, gioco "dell'impiccato", barzellette, giochi di parole, compiti di realtà così come giochi da tavolo o carte. Tuttavia, come possiamo notare, l'assortimento delle attività ludiche indicate dai docenti non è molto vasto. Inoltre, come nel caso dell'utilizzo degli strumenti digitali, per l'apprendimento del lessico vengono adottati giochi con obiettivi non didattici.

5.3. Osservazioni conclusive

Concludendo l'analisi dei risultati del questionario per i docenti del russo, possiamo fare le seguenti osservazioni:

a) nella maggior parte dei casi i rispondenti utilizzano tecniche, strategie e strumenti per il lavoro sul lessico, prendendo in considerazione la lingua madre degli studenti (italiano) e quindi, proponendo attività di traduzione (per fare un confronto tra le parole in L1 e L2 e per verificare la comprensione) e utilizzando i commenti e le spiegazioni in italiano per semantizzare i concetti di *realia* ecc. Inoltre, durante la scelta degli strumenti e delle attività didattiche sul lessico vengono considerati i fattori dell'età e della motivazione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, perciò oltre le attività e le risorse tradizionali, vengono utilizzati strumenti digitali e attività ludiche che risultano motivanti e quindi, favoriscono la memorizzazione del lessico. Tuttavia, riassumendo le risposte dei docenti, possiamo considerare la scarsa varietà delle risorse digitali specificamente per l'apprendimento del lessico russo indicate da loro (flash cards Quizlet, presentazione Power Point, video, siti di corsi di lingua russa). Pertanto, l'assortimento degli strumenti digitali, così come dei giochi per imparare le parole, potrebbe essere ampliato con l'adattamento delle nuove risorse;

b) durante la scelta di tecniche e strumenti per il lavoro sul lessico il parametro della rappresentatività (*nagljadnost'*) viene rispettato dai docenti attraverso l'uso della vasta gamma di materiali: immagini, oggetti, flash cards, presentazione Power Point, video, canzoni e film. Tuttavia, commentando i dati del questionario, possiamo notare che le tecniche e gli strumenti utilizzati meno in classe (mappe, schemi e infografica) sono quelle che rappresentano il lessico in modo schematico. Ad esempio, è possibile rappresentare le relazioni di iperonimi/iponimi, di sinonimi/antonimi o di meronimia attraverso una mappa o un diagramma a ragno. Pertanto, a nostro avviso, per utilizzare queste risorse in modo efficace, è necessario insegnare agli studenti a sfruttare le potenzialità rappresentative di queste tecniche, creando apposite attività, come ad esempio, creare un breve racconto utilizzando più possibile parole prese da una mappa

concettuale oppure scrivere una composizione decodificando e riportando i dati contenuti in una infografica;

c) nella scelta delle risorse didattiche viene anche realizzato il principio di sistematicità che prevede l'apprendimento del lessico in relazione alla grammatica all'interno di una frase. Nella fase dell'introduzione le nuove parole vengono presentate sia singolarmente (ad es. attraverso flash cards, immagini, traduzione nel glossario del manuale ecc.) che nel contesto (tramite parafrasi e spiegazione in russo, nella frase con lessico già conosciuto o all'interno di un testo). Tuttavia, nella fase di consolidamento del lessico e della verifica, le nuove parole vengono maggiormente utilizzate nel contesto: ad es. all'interno di una frase, di una composizione scritta o di un cloze test così come nelle attività di role-play, costruzione dei dialoghi e altro;

d) analizzando le tecniche e gli strumenti utilizzati dai rispondenti del questionario, possiamo evidenziare che i docenti usano molto i materiali rappresentativi nelle diverse forme per presentare, semantizzare e consolidare il nuovo lessico. Tuttavia, secondo i dati raccolti, per apprendimento del lessico viene usata molto meno la scrittura (a mano e/o sulla tastiera). Eppure, come è noto, nel processo dell'insegnamento e dell'apprendimento, oltre la ricezione (lettura e decodificazione delle immagini e dei simboli) devono avere luogo anche attività produttive (orali e scritte) in cui il nuovo lessico viene incluso. Inoltre, in linea con il principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche, affermiamo che la scrittura (soprattutto la scrittura a mano) come tecnica per memorizzazione del lessico deve trovare il suo spazio nel processo dell'apprendimento lessicale. La tecnica di scrittura a mano consente di attivare diversi canali sensoriali, tra cui il coinvolgimento delle capacità grafo-motorie assume una particolare rilevanza per la memorizzazione delle nuove parole a più livelli. Pertanto, la scrittura a mano rappresenta una specie di allenamento per ulteriori attività di produzione scritta in russo.

CAPITOLO 6

Potenziare il lessico russo: un'indagine sperimentale

6.1. Presentazione dell'indagine sperimentale: fasi di progettazione e metodologia di ricerca

L'obiettivo principale di questo studio è stato quello di identificare i mezzi (tecniche e strumenti) più efficaci per sviluppare la competenza lessicale degli studenti italofoeni in un ambiente digitale. Come abbiamo già definito nel terzo capitolo, l'ambiente digitale è caratterizzato dalla multimodalità, dall'interattività e dall'ipertestualità. A tal proposito è possibile fare l'ipotesi che un ambiente digitale che comprende diverse modalità rappresentative (immagine, colore, suono, movimento), possa fornire ampie opportunità per sviluppare e migliorare la competenza lessicale degli studenti di lingua straniera. Pertanto, possiamo ipotizzare che queste caratteristiche dell'ambiente digitale possano essere una risorsa aggiuntiva per realizzare nell'insegnamento il principio della rappresentatività, per semantizzare le parole non conosciute dagli apprendenti e per creare situazioni comunicative necessarie per l'acquisizione del vocabolario. Quindi per confermare o smentire tale ipotesi, è stata progettata questa indagine empirica.

La presente indagine sperimentale è stata realizzata nei mesi di marzo e aprile 2021. I partecipanti dell'indagine sono stati gli studenti di russo della Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (studenti del primo anno dei corsi di Laurea Triennale e di Laurea Magistrale).

L'indagine sperimentale è stata basata sul confronto dei risultati tra i due gruppi sperimentali e i due gruppi di controllo (di due diversi livelli) ottenuti durante un corso online sul potenziamento del lessico russo. Durante tale corso i gruppi sperimentali per apprendere il lessico utilizzavano strumenti e risorse digitali, mentre i gruppi di controllo non li usavano. Il corso è stato tenuto dall'autrice del presente lavoro.

La progettazione dell'indagine ha incluso le seguenti fasi:

a) nella prima fase abbiamo definito le domande di ricerca: 1) identificare come l'ambiente digitale incide sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento del lessico; 2) individuare tecniche, strategie e strumenti che aiutano a coinvolgere le quattro abilità linguistiche e le capacità comunicative degli studenti di due diversi livelli per ottimizzare l'apprendimento del lessico online. Per poter trovare le risposte a tali domande, abbiamo definito le modalità dell'indagine: una comparazione dei risultati dell'apprendimento del lessico tra i gruppi sperimentali e i gruppi di controllo in un corso online.

b) nella seconda fase della progettazione dell'indagine abbiamo identificato la principale risorsa digitale, cioè i fogli interattivi Wizer¹⁶⁷ per organizzare e strutturare i contenuti linguistici del corso e abbiamo preparato sei unità didattiche con le attività sul potenziamento del lessico;

c) nella terza fase della progettazione abbiamo preparato le attività didattiche di pre-test e di post-test per il corso online, nonché abbiamo sviluppato il sistema di valutazione per verificare nel post-test il livello della conoscenza del lessico appreso;

d) nella quarta fase abbiamo progettato le attività di valutazione delle tecniche e degli strumenti didattici da parte degli apprendenti e del docente.

Pertanto, la presente indagine empirica è stata strutturata nel seguente modo:

a) pre-test per verificare le conoscenze linguistiche in russo dei partecipanti con l'obiettivo di formare gruppi (sperimentali e di controllo) per l'indagine;

b) corso online per potenziare il lessico in russo come LS.;

c) post-test per verificare e valutare le conoscenze del lessico appreso durante il corso sperimentale;

d) questionario di gradimento per gli studenti;

e) valutazione delle risorse sperimentali dal punto di vista del docente.

Vediamo più nel dettaglio ogni fase dell'indagine.

1. Pre-test

Il pre-test conteneva attività (domande a scelta multipla) per verificare la padronanza generale degli aspetti grammaticali, lessicali e morfo-sintattici in russo a seconda dei livelli di conoscenza linguistica. Considerando la nostra

¹⁶⁷ <https://app.wizer.me/> (ultima consultazione 24/10/2023)

necessità di individuare le peculiarità dell'apprendimento online mettendo a confronto i risultati degli studenti di due diversi livelli, attraverso il pre-test abbiamo individuato i partecipanti dell'indagine sia del livello principiante (A1) sia del livello intermedio-avanzato (B2). In seguito, sono stati organizzati quattro gruppi in tale modo: gruppo sperimentale A1 (n.6 partecipanti), gruppo di controllo A1 (n.8 partecipanti), gruppo sperimentale B2 (n.7 partecipanti), gruppo di controllo B2 (n.7 partecipanti). Per evitare di creare una potenziale disegualianza tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo ad ogni livello (A1 e B2), abbiamo cercato di inserire in ogni gruppo sia gli studenti con voti in pre-test più alti sia quelli con voti più bassi per poter vedere in prospettiva il loro progresso.

2. Corso online: contenuti, strumenti, attività

La seconda fase dell'indagine è stata costituita da un corso online per la durata di dieci ore. Il corso è stato organizzato tramite lezioni sincrone online (due ore alla settimana per cinque settimane in totale), oltre ciò era previsto un lavoro autonomo degli studenti della durata di almeno due ore alla settimana.

L'indagine era basata sul confronto dei risultati dei gruppi sperimentali, che utilizzavano mezzi digitali per l'apprendimento del lessico, con i risultati dei gruppi di controllo che non utilizzavano tali mezzi.

Durante la fase della progettazione dei contenuti del corso, sulla base del colloquio con i docenti dei gruppi universitari a cui appartenevano gli studenti partecipanti, sono stati individuati i seguenti temi lessicali non conosciuti ancora dagli apprendenti: a) per i gruppi del livello A1: "*Жильё и мебель*" ("Casa e mobili"), "*Свободное время и отдых*" ("Tempo libero"), "*Покупки*" ("Shopping"); b) per i gruppi del livello B2: "*Технология и коммуникация*" ("Tecnologie e comunicazione"), "*Интернет-этикет*" ("Netiquette"), "*Эмоции и поведение человека*" ("Emozioni e comportamento umano"). I contenuti del corso sperimentale, finalizzato allo sviluppo del vocabolario degli studenti, sono stati basati sul materiale didattico delle risorse online *Youlang* ("*Юланг*"¹⁶⁸). Per ogni livello di apprendimento sono state scelte tre unità didattiche *Youlang*, sulla base delle quali per gli studenti dei gruppi sperimentali sono stati preparati sul sito Wizer tre fogli interattivi (per ciascun livello A1 e B2).

¹⁶⁸ <https://youlang.ru/> (ultima consultazione 24/10/2023)

I fogli interattivi sono stati utilizzati nei gruppi sperimentali sia durante le lezioni online sia per il lavoro autonomo degli studenti. Le principali attività sul lessico presentate nei fogli interattivi erano gli esercizi di matching, cloze test, classificazione, immagini interattive, nuvole di parole, infografica, domande aperte, attività ludiche. Inoltre, per ampliare il vocabolario degli studenti, nei gruppi sperimentali venivano utilizzate le attività sul sito LearningApps¹⁶⁹ e flash cards Quizlet, create appositamente per il corso¹⁷⁰.

Secondo gli obiettivi dell'indagine, i fogli interattivi venivano utilizzati solo nei gruppi sperimentali, mentre gli studenti dei gruppi di controllo usavano le copie cartacee (stampate) del materiale didattico Youlang, disponibile sul sito e già pronto per l'uso. Tale materiale cartaceo, scelto da noi, includeva i medesimi temi lessicali (come nei fogli interattivi digitali). Le unità didattiche contenevano brevi testi di lettura e/o di ascolto (file mp3 con audio) precedute e seguite dalle domande e dalle attività per aiutare e per verificare la loro comprensione, nonché per consolidare i loro contenuti linguistici. Le principali attività didattiche per lavorare sul lessico comprendevano gli esercizi di classificazione, cloze test, matching, abbinamento "parola – immagine", così come le domande aperte, le attività di carattere comunicativo e ludico. Nei materiali cartacei (già pronti) erano anche presenti alcuni elementi di supporto visivo per ottimizzare la comprensione e la memorizzazione (foto, disegni, schemi, nuvole di parole).¹⁷¹

In questa sede riteniamo opportuno fornire una breve spiegazione per giustificare la nostra scelta in merito alle principali attività didattiche sul lessico (utilizzate sia nei gruppi sperimentali, sia nei gruppi di controllo): matching, cloze test, nuvole di parole, infografica, domande aperte, attività ludiche. L'attività di matching prevede l'abbinamento delle unità lessicali con gli elementi grafici non verbali oppure con altre unità linguistiche (es. trovare e abbinare sinonimi, antonimi, i termini e le loro definizioni ecc.). Questa tecnica prevede operazioni mentali come il riconoscimento, la selezione, il confronto, la classificazione e il

¹⁶⁹ LearningApps <https://learningapps.org/> (ultima consultazione 24/10/2023).

¹⁷⁰ Per gli esempi delle attività didattiche sui fogli interattivi digitali Wizder si veda l'Appendice 2, esempi 1 – 6.

¹⁷¹ Per consultare gli esempi del materiale didattico Youlang in formato cartaceo utilizzato dai gruppi di controllo (livelli A1 e B2) si veda l'Appendice 3.

raggruppamento. La tecnica di matching realizzata tramite le risorse digitali è motivante e rapida; quindi, diventa utile sia per l'apprendimento delle nuove unità lessicali sia per il loro ripasso. Inoltre, tale tecnica aiuta lo studente a creare collegamenti di tipo associativo e quindi a migliorare la memorizzazione di nuove parole.

Il cloze test si basa sul ripristino di frasi intere con "buchi" e quindi, richiede l'interazione delle abilità ricettive e produttive. L'elemento verbale scelto per riempire lo spazio deve corrispondere al significato della frase e soddisfare i requisiti della solidarietà semantica. Il discente deve esaminare le informazioni semantiche del microcontesto in cui si trova l'omissione e analizzarne il modello grammaticale, dopodiché deve recuperare una parola adatta dalla memoria a lungo termine (o scegliere tra quelle già proposte nell'esercizio). Pertanto, è possibile sostenere che l'attività di cloze test non solo aiuta a memorizzare le nuove parole nel contesto, ma offre anche la possibilità di verificare il loro consolidamento.

Le principali tecniche utilizzate da noi come il supporto visivo per l'apprendimento del lessico sono nuvole di parole e infografica. La nuvola di parole è una forma di visualizzazione dei dati, che consiste in un insieme di parole chiave e frasi scritte in lettere di dimensioni e caratteri diversi. Possiamo affermare che l'uso della nuvola di parole consente all'apprendente di allenare la memoria e di gestire l'attenzione; in più questa tecnica lo aiuta a fare collegamenti di tipo logico e associativo tra le unità linguistiche. Invece, l'infografica è un modo di presentare informazioni, nozioni o conoscenze utilizzando una combinazione di componenti verbali e illustrative. Questa tecnica è finalizzata a presentare un argomento in modo sintetico e veloce e a migliorare la percezione dei contenuti. Le infografiche possiedono caratteristiche quali la visibilità, la rappresentatività e l'interattività, le quali contribuiscono alla memorizzazione di nuove parole. Riteniamo che questa tecnica motivante può essere utilizzata come supporto visivo per favorire l'interazione tra gli studenti durante le attività comunicative (es. costruire un dialogo, organizzare una discussione ecc.).

Infine, le attività che prevedono l'utilizzo delle nuove parole in contesto, come ad esempio le domande aperte e le attività ludiche sono state utilizzate da noi per coinvolgere le abilità produttive degli studenti, così come per consentire a loro di sviluppare la creatività e la capacità di esprimersi in lingua russa.

3. Post-test

Al termine delle dieci lezioni è stato effettuato un post-test che comprendeva venti domande e compiti di diverso tipo sulla conoscenza del lessico presentato durante il corso. In particolare, nel post-test erano incluse domande a scelta multipla, attività di matching, di cloze test e di completamento delle frasi, così come domande aperte. Pertanto, grazie a un post-test strutturato in questo modo, è stato possibile analizzare la conoscenza lessicale considerando i suoi aspetti ricettivi e produttivi (scritti).

4. Questionario di gradimento per gli studenti dei gruppi sperimentali

Al termine del corso online, gli studenti dei gruppi sperimentali (cioè quelli che avevano utilizzato i fogli interattivi digitali e quindi, le nuove forme di lavoro sul lessico) sono stati invitati a rispondere a un questionario di gradimento. Tale questionario aveva lo scopo di valutare il grado di soddisfazione dell'esperienza formativa. Un altro obiettivo è stato quello di individuare le tecniche e le risorse che gli studenti ritenevano più efficaci e più utili per l'apprendimento e l'ampliamento del loro vocabolario in russo.

5. Valutazione delle risorse sperimentali dal punto di vista del docente del corso

Alla fine dell'indagine le tecniche e gli strumenti digitali sono stati valutati da noi in funzione della loro utilità metodologica e didattica. Inoltre, è stata valutata la loro capacità di motivare gli apprendenti.

6.2. Il percorso didattico per il potenziamento del lessico in russo: metodologia di lavoro

L'indagine empirica sul potenziamento del lessico russo si è basata su due principali componenti metodologici.

La prima componente è rappresentata da tre principi metodologici (già accennati anche nel Capitolo 5): principio della rappresentatività (*nagljadnost'*), principio di sistematicità (cioè il lessico appreso in relazione alla grammatica), principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche. Progettando il corso sperimentale, abbiamo realizzato tali principi nel seguente modo:

a) il principio della rappresentatività e della concretezza è stato realizzato da noi soprattutto attraverso l'organizzazione dei contenuti didattici. Prima di tutto abbiamo scelto come principale strumento digitale i fogli interattivi Wizer, cioè una risorsa con forti potenzialità rappresentative. Tale risorsa consentiva di presentare e semantizzare il lessico attraverso immagini, simboli, disposizione dei contenuti, caratteri dei testi e altri elementi. Oltre ciò, erano disponibili anche altri tipi di rappresentatività: quella uditiva (attraverso l'uso degli audio) e quella audiovisiva (l'uso dei video), così come la rappresentatività linguistica: la presentazione di parole all'interno del contesto delle frasi e del testo, nelle relazioni paradigmatiche di sinonimia e antonimia, iperonimia/iponimia e meronimia (tramite mappe concettuali e immagini interattive). Inoltre, il principio della rappresentatività è stato realizzato attraverso esercizi di scrittura a mano in cui abbiamo proposto agli studenti di associare alla parola o all'espressione da apprendere un piccolo disegno o un simbolo per rafforzare la memorizzazione, coinvolgendo la memoria semantica, visiva e grafo-motoria;

b) il principio della sistematicità è stato realizzato da noi attraverso attività ed esercizi sui fogli interattivi per studiare le parole nel contesto: cloze test, testi scritti e orali, domande aperte. Inoltre, abbiamo proposto agli studenti di formare e scrivere frasi con parole presentate singolarmente tramite le flash cards Quizlet e le attività di LearningApps (es. abbinamento parola/immagine, classificazione e altro);

c) il principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche è stato realizzato da noi soprattutto attraverso la scelta della risorsa Wizer che comprende attività per lo sviluppo di tutte le quattro abilità: ricezione scritta (lettura e decodificazione), ricezione orale (ascolto dell'audio e del video), produzione scritta (possibilità di digitare le risposte, anche alle domande aperte, così come caricare una foto con il proprio compito svolto scrivendo a mano su carta), produzione orale (possibilità di registrare la propria voce e quindi rispondere oralmente alle domande aperte). Inoltre, è stata organizzata l'interazione tra gli utenti dei fogli Wizer attraverso la possibilità di lasciare i propri commenti in formato scritto e orale. Oltre l'utilizzo della risorsa interattiva, abbiamo realizzato il sopracitato principio dello sviluppo parallelo dedicando una particolare attenzione alla scrittura a mano (abilità spesso trascurata durante

l'apprendimento online). Per stimolare la scrittura a mano, abbiamo proposto le seguenti attività: 1) formare e scrivere le frasi utilizzando le parole che compaiono nel digitale (flash cards, immagini interattive, nuvole di parole ecc.); 2) scrivere a mano gli appunti durante una lezione online; 3) costruire una mappa concettuale scrivendo e disegnando a mano¹⁷²; 4) fare un disegno e aggiungere i nomi degli oggetti presenti (in russo)¹⁷³.

Inoltre, durante il corso sperimentale, con l'obiettivo di sviluppare le abilità di ricezione e produzione orale, durante le lezioni online abbiamo proposto attività di carattere comunicativo: costruzione dei dialoghi, domande e risposte, indovinelli, presentazione sulla base di un supporto visivo, role-play, discussione ecc. Bisogna sottolineare che abbiamo proposto le attività comunicative come una parte della lezione online sia nei gruppi sperimentali, sia nei gruppi di controllo, mentre le attività e gli esercizi di scrittura a mano sono stati proposti solo nei gruppi sperimentali (così come l'uso delle risorse digitali).

La seconda componente metodologica è costituita da un'analisi comparativa basata sul confronto di due diversi canali di comunicazione (il testo scritto presentato attraverso le fonti cartacee e il testo digitale) e due diverse metodologie di lavoro. Con l'obiettivo di svolgere tale confronto, come abbiamo già accennato prima, gli studenti dei gruppi di controllo utilizzavano il materiale didattico (dal sito *Youlang*) in formato cartaceo, senza alcun utilizzo di strumenti digitali per apprendere il lessico. Gli studenti dei gruppi di controllo utilizzavano l'accesso a internet solo per effettuare il collegamento durante le lezioni online e svolgere attività di carattere comunicativo. Inoltre, agli studenti dei gruppi di controllo non sono stati proposti appositi esercizi di scrittura a mano, perché loro dovevano già utilizzarla per lo svolgimento delle attività sul lessico e sulla grammatica presenti nelle copie cartacee del materiale didattico *Youlang*.

Lavorando con i gruppi di controllo, non ci siamo concentrati molto sulle tecniche e sugli strumenti per apprendere il lessico e quindi abbiamo lasciato agli studenti una certa libertà di utilizzare strumenti e modi per memorizzare le nuove

¹⁷² Per gli esempi delle mappe concettuali disegnate dagli studenti del corso (livelli A1 e B2) si veda l'Appendice 4 (esempi 1 – 4)

¹⁷³ Ad esempio, abbiamo proposto agli studenti del livello A1 di disegnare una piantina della casa e scrivere i nomi delle stanze, dei mobili ecc. (si veda l'Appendice 5, esempi 1 e 2).

parole a cui loro erano abituati: ad es. sottolineare ed evidenziare nel testo le parole da imparare, scrivere la traduzione sopra le parole ecc.

Invece, gli studenti dei gruppi sperimentali dovevano utilizzare le sopracitate risorse digitali: fogli interattivi Wizer, flash cards Quizlet e le attività su LearningApps. I fogli Wizer includevano gli stessi contenuti linguistici, presentati ai gruppi di controllo nel formato cartaceo. In più tali contenuti sono stati notevolmente arricchiti da diversi elementi multimodali: immagini, registrazioni audio, video, infografica, nuvole di parole e altro. Come era previsto dall'esperimento, gli studenti dei gruppi sperimentali non avevano copie cartacee ma utilizzavano i testi solo nel formato digitale. Per approfondire il lavoro sul lessico abbiamo proposto a loro di usare la scrittura a mano e riscrivere nel quaderno le parole e le frasi incontrate durante l'uso delle risorse digitali, così come prendere gli appunti scrivendo a mano durante le lezioni online, formare e scrivere le frasi con le parole conosciute, costruire una mappa concettuale ecc.

Pertanto, grazie alle diverse forme di lavoro è stato possibile osservare e valutare l'efficacia della percezione ed elaborazione e memorizzazione dei contenuti lessicali nell'ambiente digitale, paragonandola alla lettura e alla scrittura con l'utilizzo di materiali cartacei.

6.3. Analisi dei dati

Si presentano di seguito i dati ottenuti dei seguenti componenti dell'indagine sperimentale: post-test, questionario di gradimento per gli studenti dei gruppi sperimentali, riflessione metacognitiva sull'utilizzo delle risorse sperimentali.

6.3.1. Post-test

Come abbiamo già accennato, per verificare la conoscenza dei contenuti lessicali del corso, alla fine delle lezioni per tutti i quattro gruppi è stato svolto il post-test che includeva venti domande e compiti. La valutazione delle conoscenze apprese è stata stabilita in questo modo: per ogni risposta completamente corretta

al partecipante venivano assegnati due punti, se la risposta era parzialmente corretta o incompleta veniva assegnato un punto. In totale, per il post-test era possibile ottenere 40 punti.

I gruppi di livello A1 hanno ottenuto risultati molto simili in termini dell'apprendimento del lessico: il gruppo sperimentale A1 ha ottenuto un punteggio medio di 32,6 su 40 e il gruppo di controllo A1 ha ottenuto un punteggio di 33,5 su 40. La Tabella 6.1. rappresenta come sono stati distribuiti i voti tra i partecipanti dei gruppi A1.

Tab.6.1. Risultati a confronto del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (livello A1)

Gruppo sperimentale livello A1			Gruppo di controllo livello A1	
Studente 1	38/40		Studente 1	37/40
Studente 2	35/40		Studente 2	35/40
Studente 3	35/40		Studente 3	34/40
Studente 4	34/40		Studente 4	33/40
Studente 5	33/ 40		Studente 5	32 / 40
Studente 6	32/ 40		Studente 6	30 / 40
Studente 7	29/ 40			
Studente 8	25/ 40			
Voto medio:	32,6		Voto medio:	33,5




La situazione, invece, cambia nei gruppi B2. Gli studenti del gruppo di controllo B2 hanno raggiunto risultati migliori (33,2 punti su 40) rispetto ai loro colleghi del gruppo sperimentale B2 (punteggio medio 27,8 su 40). La Tabella 6.2. dimostra come sono stati distribuiti i voti nei gruppi del livello B2.

Tab.6.2. Risultati a confronto del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (livello B2)

Gruppo sperimentale livello B2			Gruppo di controllo livello B2	
Studente 1	36/40		Studente 1	37/40
Studente 2	35/40		Studente 2	36/40
Studente 3	32/40		Studente 3	35/40
Studente 4	27/40		Studente 4	34/40
Studente 5	26/40		Studente 5	33/40
Studente 6	23/40		Studente 6	30/40
Studente 7	16/40		Studente 7	28/40
Voto medio:	27,8		Voto medio:	33,2

Per poter interpretare i risultati del post-test, abbiamo diviso i partecipanti in tre fasce (alta, intermedia e bassa) a seconda della percentuale delle loro risposte corrette nel post-test (si vedano Tabelle 6.3.; 6.4.; 6.5.):

Tab. 6.3. Divisione in fasce secondo i risultati del post-test finale

	Fascia	La percentuale delle risposte corrette nel test	N. punti attribuiti al test	Colore di evidenziazione
A	Fascia alta	75 – 100 %	30 – 40	
B	Fascia intermedia	50 – 74 %	20 – 29	
C	Fascia bassa	< 50 %	meno di 20 punti	

Tab. 6.4. Divisione in fasce secondo i risultati del post-test finale: gruppi del livello A1

	Gruppo sperimentale livello A1	Gruppo di controllo livello A1
1.	Studente 1	Studente 1
2.	Studente 2	Studente 2
3.	Studente 3	Studente 3
4.	Studente 4	Studente 4
5.	Studente 5	Studente 5
6.	Studente 6	Studente 6
7.	Studente 7	
8.	Studente 8	
	Media dei voti nel gruppo: 32,6	Media dei voti nel gruppo: 33,5

Tab. 6.5. Divisione in fasce secondo i risultati del post-test finale: gruppi del livello B2

	Gruppo sperimentale livello B2	Gruppo di controllo livello B2
1.	Studente 1	Studente 1
2.	Studente 2	Studente 2
3.	Studente 3	Studente 3
4.	Studente 4	Studente 4
5.	Studente 5	Studente 5
6.	Studente 6	Studente 6
7.	Studente 7	Studente 7
	Media dei voti nel gruppo: 27,8	Media dei voti nel gruppo: 33,2

Riassumendo, possiamo osservare sulla base dei dati presentati nelle tabelle, che nel gruppo di controllo A1 tutti i sei studenti si trovano nella fascia alta e quindi tutti hanno superato il post-test sul lessico appreso. Nel gruppo sperimentale A1 sei studenti si posizionano nella fascia alta e due studenti si trovano nella fascia intermedia. Tuttavia, come abbiamo già accennato, il punteggio medio in due gruppi è molto simile, anche se è leggermente più alto nel gruppo di controllo: (33,5/40 rispetto al 32,6/40 nel gruppo sperimentale A1).

La situazione è diversa nei gruppi del livello B2. Secondo i risultati del post-test, nel gruppo di controllo B2 sei studenti appartengono alla fascia alta e uno studente si trova nella fascia media; mentre nel gruppo sperimentale B2 i dati sono più contrastanti: tre studenti si trovano nella fascia alta, tre studenti rientrano nella fascia media e uno studente appartiene alla fascia bassa. Il punteggio medio del gruppo sperimentale B2 (27,8/40) risulta inferiore rispetto al punteggio medio del gruppo di controllo B2 (33,2/40).

In questo contesto, è opportuno evidenziare alcuni punti che, a nostro avviso, probabilmente hanno influenzato i risultati del corso sperimentale:

a) agli studenti dei gruppi sperimentali sono state fornite istruzioni nella loro lingua madre (italiano) per imparare a prendere confidenza con i nuovi strumenti digitali. Ciò è stato fatto volutamente, con lo scopo di ridurre il carico cognitivo derivante dall'utilizzo di nuove forme di lavoro. Di conseguenza, durante le lezioni online i gruppi sperimentali hanno avuto meno tempo per comunicare in russo. Bisogna anche notare che nei gruppi di controllo non era previsto l'uso degli strumenti digitali; pertanto, è stato dedicato più tempo alle attività comunicative in russo e le stesse sono state eseguite a un ritmo più tranquillo e quindi più adeguato agli studenti;

b) all'inizio del corso sperimentale è stato rilevato che praticamente per tutti gli studenti la scrittura a mano era un tipo di lavoro abituale fin dall'inizio dell'apprendimento del russo. Di conseguenza, questa tecnica è stata utilizzata attivamente sia dagli studenti dei gruppi di controllo sia da quelli dei gruppi sperimentali;

c) nei gruppi sperimentali l'enfasi è stata posta sulla necessità di eseguire le specifiche attività che includevano la scrittura a mano, con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento del lessico. Alla fine di ciascuna lezione, gli studenti sono stati invitati a inviare le foto del loro elaborato (esercizi di scrittura). Tuttavia, è diventato presto evidente che era abbastanza difficile controllare il processo di scrittura a mano come parte dell'apprendimento a distanza.

6.3.2. Questionario di gradimento per gli studenti dei gruppi sperimentali

Alla fine del corso abbiamo proposto agli studenti dei gruppi sperimentali un questionario di gradimento¹⁷⁴ per chiedere la loro opinione a proposito dell'efficacia e dell'utilità pratica nell'apprendimento delle seguenti tecniche e strumenti utilizzati durante il corso:

1. Fogli interattivi Wizer

Gli studenti di entrambi i gruppi sperimentali (A1 e B2) hanno commentato positivamente le potenzialità dei fogli interattivi applicate per l'apprendimento del lessico: la disposizione e la strutturazione del materiale didattico, gli esercizi di matching e di cloze, l'utilizzo dei materiali visivi (nuvole di parole, infografica, immagini interattive), la possibilità di registrare la propria voce, comporre brevi testi per contestualizzare le parole che si stanno apprendendo. Inoltre, secondo gli studenti del livello A1, è stata utile l'opportunità non solo di leggere, ma anche di ascoltare nuove parole per ricordare dove va messo l'accento.

2. Le risorse digitali Quizlet e LearningApps

Gli studenti del gruppo sperimentale A1 hanno identificato entrambe le risorse come efficaci per l'apprendimento del lessico. Hanno particolarmente apprezzato la possibilità di collegare le parole alle immagini, facilitando così la memorizzazione. Gli studenti del gruppo B2 hanno considerato le flash cards di Quizlet come uno strumento più utile perché, secondo la loro opinione, questa risorsa offre la possibilità di attivare un meccanismo di memoria incidentale. Bisogna notare che per gli studenti del livello base erano state preparate delle flash cards che contenevano solo la parola in russo e l'immagine corrispondente; per la gran parte si trattava di lessico concreto. Mentre per gli studenti di livello B2 sono state preparate delle flash cards, contenenti una parola o una frase in russo e la sua traduzione in italiano; a questo livello c'era molto lessico astratto. Agli studenti di livello B2 sono stati proposti anche esercizi di composizione delle frasi e di contestualizzazione del lessico contenuto nelle flash cards. Lo scopo di questo tipo di attività era quello di stimolare gli studenti a una maggiore

¹⁷⁴ Per consultare il testo del questionario di gradimento per gli studenti dei gruppi sperimentali si veda l'Appendice 6.

consapevolezza in riferimento al nuovo lessico durante l'utilizzo della risorsa Quizlet.

3. Costruzione di una mappa concettuale

Per consolidare il nuovo materiale e inserirlo consapevolmente nel sistema di conoscenze già esistente, agli studenti di entrambi i gruppi sperimentali è stato chiesto di sistematizzare il lessico sotto forma di una mappa concettuale. La mappa veniva creata sulla base della relazione "iperonimo-iponimo" e poteva essere realizzata su carta e/o con il supporto della risorsa digitale Coggle¹⁷⁵. Tuttavia, secondo gli studenti principianti, questo tipo di lavoro sul lessico non è stato il più efficace per loro. Si può ipotizzare che in questo caso gli studenti del primo anno (livello A1) non fossero abituati a realizzare mappe concettuali: probabilmente è per questo che tale tipo di compito ha comportato un ulteriore carico cognitivo per loro. Inoltre, all'interno della mappa le parole erano collocate fuori dal contesto e probabilmente è per questo che tale tecnica non ha aiutato molto gli studenti principianti a memorizzare il lessico. Gli studenti di livello B2 (primo anno del corso di laurea magistrale) conoscevano già la tecnica di costruzione delle mappe: alcuni studenti la avevano già usata per sistematizzare le informazioni, non solo nell'ambito dell'apprendimento del russo, ma anche in altri ambiti. Gli studenti B2 hanno anche apprezzato le potenzialità di Coggle: la possibilità di aggiungere foto, link, ecc. Per quanto riguarda l'uso delle mappe concettuali per l'apprendimento del vocabolario, i pareri sono stati discordanti: alcuni hanno affermato che questa tecnica ha prodotto buoni risultati, mentre per altri è stata poco efficace.

4. Attività di carattere comunicativo

Gli studenti di entrambi i livelli hanno riconosciuto praticamente in modo unanime l'utilità dell'interazione comunicativa per l'apprendimento delle nuove parole. Nelle loro risposte, gli studenti di livello A1 hanno dichiarato che i compiti comunicativi hanno offerto loro l'opportunità di applicare nuove parole nel discorso e interagire con i compagni durante la lezione online. Secondo gli studenti del livello avanzato, le attività comunicative si sono rivelate le più

¹⁷⁵ <https://coggle.it/> (ultima consultazione 24/10/2023)

importanti e produttive per l'apprendimento e l'uso in pratica dei nuovi vocaboli. Alcuni studenti di livello B2 hanno dichiarato che vorrebbero esercitarsi di più nel parlare durante le lezioni online.

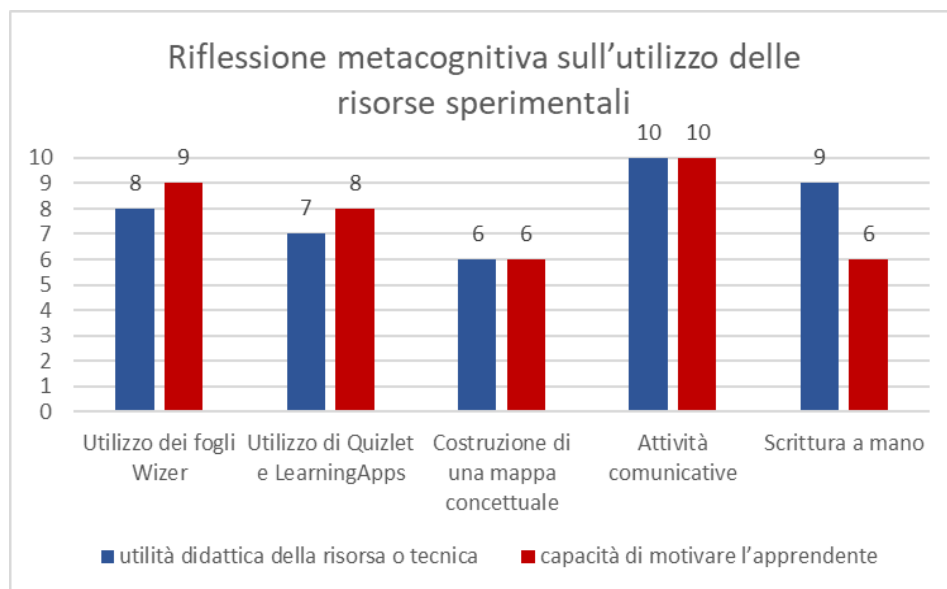
5. Scrittura a mano per ottimizzare la memorizzazione

Gli studenti principianti hanno trovato questa attività molto utile, soprattutto come integrazione agli esercizi di Quizlet e LearningApps. Loro annotavano su un quaderno le nuove parole che incontravano nelle risorse digitali. Anche gli studenti di livello avanzato hanno evidenziato l'importanza della scrittura a mano per ottimizzare la memorizzazione. Dalle loro risposte, tuttavia, è emerso chiaramente che gli studenti di B2 preferiscono fare gli specifici esercizi su questo tipo di scrittura non durante una lezione online, ma come lavoro autonomo. In queste condizioni ogni apprendente poteva scegliere il ritmo a lui più adatto e poteva concentrarsi meglio sulla scrittura, intensificando così il processo di osservazione e quindi, favorendo la memorizzazione.

6.3.3. Riflessione metacognitiva sull'utilizzo delle risorse sperimentali

Nell'ultima fase dell'indagine abbiamo effettuato una riflessione metacognitiva sull'utilizzo da parte degli studenti dei gruppi sperimentali delle tecniche e degli strumenti digitali. Questa valutazione includeva due criteri: a) l'utilità didattica per il raggiungimento dell'obiettivo formativo; b) la capacità di motivare l'apprendente. Con l'adozione di questi due criteri e attraverso l'utilizzo di una scala da 0 a 10, abbiamo analizzato cinque tecniche e strumenti: fogli Wizer, risorse Quizlet e LearningApps, mappe concettuali, attività comunicative e scrittura a mano. Il seguente grafico (Figura 6.1.) mostra la sintesi di tale valutazione.

Figura 6.1. Riflessione metacognitiva sull'utilizzo delle risorse sperimentali



Come risulta dalla sopracitata riflessione metacognitiva, le attività comunicative durante le lezioni online sono state non solo più motivanti per gli studenti, ma anche più utili dal punto di vista didattico. L'apprendimento con l'utilizzo delle risorse digitali (Wizer, Quizlet e LearningApps) è risultato in generale molto motivante per gli apprendenti. L'utilità didattica di tali risorse digitali nella maggior parte dei casi era di buon livello; tuttavia, in alcune situazioni (soprattutto nel gruppo sperimentale B2) l'utilizzo del digitale è diventato controproducente per la memorizzazione del lessico, soprattutto quando veniva creato un eccessivo carico cognitivo attraverso i numerosi elementi multimodali. La tecnica di scrittura a mano ha portato gli studenti a raggiungere buoni risultati nell'apprendimento del lessico, ma nel frattempo tale tecnica non ha sviluppato negli apprendenti una forte motivazione al suo utilizzo. Per questo motivo bisognava stimolare gli allievi ad utilizzare tale tecnica, mettendo in evidenza i suoi benefici. Infine, si è riscontrato che la tecnica delle mappe concettuali per l'apprendimento del lessico non era né abbastanza motivante né particolarmente produttiva. A nostro avviso il diverso livello di competenze digitali degli studenti e le diverse esperienze formative hanno influenzato l'utilizzo di tale tecnica: in particolare, è stata evidente la mancanza di un algoritmo applicativo per l'uso delle mappe concettuali.

6.4. Interpretazione dei risultati e conclusione

Dai risultati dell'indagine sperimentale è stato possibile trarre le seguenti conclusioni:

a) nel cercare di rendere più efficace l'apprendimento del lessico, non dobbiamo sovraccaricare gli studenti offrendo loro una moltitudine di risorse digitali in un breve periodo di tempo. Inoltre, quando gli studenti vengono avvicinati alle risorse online, si deve tenere presente il principio della gradualità: "dal più semplice al più complesso". Per garantire una memorizzazione efficace e quindi un'acquisizione proficua del lessico, è essenziale evitare un carico cognitivo eccessivo in un ambiente online;

b) la scrittura a mano può diventare uno strumento utile ed efficace nel processo di memorizzazione del nuovo lessico, in aggiunta al lavoro con le risorse digitali, in quanto unisce memoria visiva, motoria e logico-verbale;

c) durante le lezioni di lingua online le attività di carattere comunicativo assumono un ruolo fondamentale. La creazione di situazioni comunicative produce un impatto positivo sullo sviluppo della competenza lessicale degli studenti.

Vediamo ora più nel dettaglio ognuna di queste conclusioni e le loro applicazioni pratiche.

6.4.1. L'utilizzo delle tecnologie digitali per l'apprendimento del lessico

Valutando l'efficacia dell'utilizzo delle risorse digitali per il lessico durante il corso sperimentale online, è necessario mettere in evidenza alcuni particolari. Le caratteristiche specifiche del corso consistevano nel fatto che, in un periodo di tempo piuttosto breve (circa un mese), gli studenti dei gruppi sperimentali, oltre all'apprendimento del nuovo vocabolario, dovevano anche imparare a utilizzare diverse risorse digitali non conosciute da loro. Per questi gruppi abbiamo dovuto dedicare più tempo durante le prime lezioni per introdurre i fogli interattivi Wizer (nella prima lezione agli studenti è stato fornito un foglio di prova semplificato per esaminare la risorsa Wizer). Inoltre, dobbiamo tenere

conto del fatto che persino gli studenti dello stesso anno avevano differenti esperienze di apprendimento linguistico, così come livelli diversi di competenza digitale. Pertanto, il processo di familiarizzazione con i nuovi strumenti digitali è stato diverso per ciascuno di loro. Le lezioni nei gruppi sperimentali si sono rivelate abbastanza intense, con molti dettagli tecnici; il ritmo delle lezioni era piuttosto veloce. Al contrario, nei gruppi di controllo le lezioni online venivano svolte a un ritmo meno elevato rispetto ai gruppi sperimentali e di conseguenza, più tempo è stato dedicato alle particolarità degli aspetti grammaticali e lessicali e alla comunicazione.

A tal proposito, come possiamo spiegare che nel gruppo sperimentale B2 i risultati sono stati meno soddisfacenti rispetto a quelli del gruppo di controllo B2? È possibile ipotizzare che durante il corso nel gruppo sperimentale B2 si siano create condizioni che hanno causato un carico cognitivo eccessivo per gli studenti. Il principale fattore di rischio era probabilmente rappresentato dalla necessità di imparare in un breve periodo di tempo l'utilizzo dei fogli interattivi Wizer, che includevano una struttura ipertestuale, molti elementi visivi e auditivi e link agli esercizi molto variegati e poco familiari. Un altro fattore di rischio è stato il volume piuttosto elevato del nuovo lessico, compreso quello astratto. A tal proposito, come hanno sottolineato gli stessi studenti, per alcuni di loro l'associazione di una parola con un elemento visivo (un'immagine) non era un modo efficace per memorizzare il lessico astratto.

Sulla base di quanto esposto, abbiamo tratto la seguente conclusione. Le immagini per semantizzare il lessico devono essere chiare, comprensibili e memorizzabili; esse non devono distrarre l'apprendente dai contenuti verbali. Inoltre, è necessario periodicamente accertare se gli studenti abbiano interpretato correttamente i contenuti visivi.

Nei gruppi di livello principianti, i risultati dell'acquisizione del vocabolario sono stati più o meno gli stessi: sia nel gruppo sperimentale A1, in cui sono state utilizzate le risorse digitali, sia nel gruppo di controllo A1, gli studenti hanno completato con esito positivo il post-test. Non è stata riscontrata alcuna differenza significativa nei risultati dei gruppi sperimentale e di controllo A1. A tal proposito è possibile ipotizzare che il carico cognitivo per gli studenti del gruppo sperimentale A1 sia stato adeguato. Tuttavia, all'inizio del corso, gli studenti di

questo gruppo hanno dovuto impegnarsi non poco per acquisire dimestichezza con la risorsa interattiva Wizer, anche se va osservato che gli studenti sono stati entusiasti nell'apprendere le funzioni della nuova risorsa digitale.

Per riassumere, bisogna sottolineare il fatto che le tre principali caratteristiche dell'ambiente digitale, ipertestualità, multimodalità e interattività, senza dubbio aumentano il carico cognitivo per l'apprendente online. Un carico cognitivo eccessivo può portare a un rapido affaticamento, che avrà poi un impatto negativo sull'efficacia dell'apprendimento del nuovo lessico. A tal fine, progettando le attività didattiche sul lessico nell'ambiente digitale, è necessario tenere conto del potenziale carico cognitivo creato dagli elementi dell'ambiente. Inoltre, nel processo dell'apprendimento del lessico con l'utilizzo degli strumenti e delle risorse digitali bisogna sfruttare non solo il meccanismo della memoria incidentale, ma anche coinvolgere la memorizzazione intenzionale. Quindi, per ottimizzare l'apprendimento di nuovo materiale lessicale in un ambiente digitale, è necessario indirizzare gli studenti verso un atteggiamento volontario alla memorizzazione dei contenuti. Questo aiuterà a rendere più consapevole il processo di apprendimento e ad evitare la distrazione, che può portare l'apprendente a una bassa produttività.

6.4.2. Le attività di carattere comunicativo

Durante le lezioni online è fondamentale creare le giuste condizioni per l'utilizzo pratico delle nuove parole apprese. Ciò richiede la creazione di situazioni comunicative per far sì che le parole rimangano memorizzate, impresse. Queste situazioni devono essere reali e significative e avere un senso comunicativo.

Come abbiamo già accennato, durante le lezioni online del corso sperimentale abbiamo proposto a tutti gruppi attività comunicative: domande e risposte "a catena", costruzione di dialoghi, role-play, discussione, presentazione sulla base di un supporto visivo ecc. Per creare le situazioni comunicative abbiamo utilizzato il materiale rappresentativo come supporto visivo: foto, immagini, disegni degli studenti, infografica, nuvole di parole ecc. Un altro tipo di

supporto per creare attività comunicative era costituito da esercizi scritti preparati precedentemente dagli studenti (compiti scritti come ad esempio rispondere alle domande, comporre frasi con nuove parole ecc.).

Le attività comunicative più motivanti e più metodologicamente efficaci per gli studenti sono state quelli in cui era presente un elemento di sorpresa, di novità e di spontaneità. A tal proposito è opportuno ricordare l'esistenza del concetto di *information gap* (“lacuna informativa”), quando la conoscenza di uno dei comunicanti è sconosciuta agli altri. Questo momento stimola la comunicazione, inducendo il bisogno di colmare lacuna ed eliminare *gap* di conoscenze e di informazioni (Moskovkin, Ščukin 2014: 163). Le attività, che si basavano su questo meccanismo, incoraggiavano gli studenti a partecipare attivamente alla comunicazione. Inoltre, l'interazione tra i partecipanti al corso durante le lezioni online è stata organizzata attraverso una catena di domande e risposte, in cui gli studenti si passavano la parola a vicenda pronunciando un nome di loro scelta. Questa attività ha permesso agli studenti di sentirsi partecipanti attivi nell'interazione con l'ambiente digitale; gli stessi potevano influenzare in una certa maniera il processo della lezione.

Esiste un aspetto, legato allo svolgimento delle attività comunicative, che deve essere considerato durante le lezioni online. Tale aspetto riguarda una sensazione soggettiva legata alla velocità del ritmo della lezione: apparentemente il ritmo della lezione in formato online diventa più lento rispetto a quello della lezione offline. Ciò può essere dovuto a ragioni tecniche, alla necessità di accendere il microfono prima di rispondere, alle distrazioni inerenti all'ambiente digitale. Di conseguenza, diventa importante prevedere un tempo sufficiente per le attività di carattere comunicativo. A questo proposito, va evidenziato che nel post-test i risultati del gruppo di controllo B2 sono stati migliori rispetto al gruppo sperimentale B2. Pertanto, è possibile ipotizzare che una delle ragioni di ciò sia il fatto che nei gruppi di controllo è stato dedicato più tempo alle attività comunicative durante le lezioni online.

6.4.3. La scrittura a mano per ottimizzare la memorizzazione

Nel contesto della nostra indagine sperimentale la scrittura a mano è stata vista come tecnica per attivare e stimolare il processo di memorizzazione dei contenuti linguistici. La scrittura a mano coinvolge importanti meccanismi cognitivi: la percezione visiva è abbinata al movimento della mano, e quindi vengono attivati diversi tipi di memoria (visiva, grafo-motoria e verbale). Il processo di scrittura a mano è più lento e meno distrattivo rispetto alla digitazione su una tastiera. Scrivendo a mano, lo studente riesce a concentrarsi meglio, prestare attenzione alla forma grafica della parola e, quindi, memorizzare meglio il nuovo lessico. Un altro fattore che conferma il beneficio della scrittura a mano per l'apprendimento del lessico è legato all'esistenza del fenomeno di *framing spaziale*: questo fenomeno ha luogo, quando i dettagli del contesto spaziale in cui si trovano i contenuti, rinforzano la loro memorizzazione (Crepaldi 2020: 76). Così quando leggendo, recepiamo informazioni da un foglio di carta, la nostra memoria visiva "attacca" il contenuto memorizzato a un punto specifico della pagina. Tale riferimento al contesto spaziale rende la memorizzazione più efficace. L'effetto di framing spaziale è molto meno pronunciato durante il processo della percezione dell'input nell'ambiente digitale, poiché i componenti dell'ambiente digitale sono fluidi e cambiano costantemente la loro posizione (ad es. testo digitale, che si sposta verso l'alto durante lo scorrimento). Pertanto, abbiamo proposto di utilizzare la scrittura a mano per memorizzare meglio il vocabolario incontrato nell'ambiente digitale: così è possibile "ancorare" e fissare il materiale linguistico attraverso un processo concreto e fisicamente tangibile della scrittura su carta.

Dobbiamo anche sottolineare che il processo di scrittura a mano è molto individuale: ogni studente ha la propria grafia e le proprie preferenze, ad esempio scrivere in russo in corsivo o in stampatello, scrivere con il proprio ritmo ecc. Inoltre, questo processo dà allo studente l'opportunità di esprimersi in modo creativo e può aiutarlo a personalizzare, cioè a far "suo" il materiale linguistico che sta apprendendo.

Concludendo questo capitolo dedicato all'indagine sperimentale sul potenziamento del lessico, vogliamo sottolineare che un prerequisito per una efficace acquisizione del lessico consiste nello sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza dello studente. Pertanto, ogni studente deve stabilire in base alla propria esperienza e al proprio stile cognitivo, quali attività sono più efficaci e utili per lui e di quali strategie cognitive e metacognitive necessita per apprendere e ampliare il proprio vocabolario in una lingua straniera.

CAPITOLO 7

Analisi del lessico in un corpus dei manuali di russo pubblicati in Italia

La terza sezione della nostra indagine empirica è costituita da una *Corpus-based textbook analysis*, cioè un'analisi quantitativa e qualitativa del lessico in un corpus dei manuali di russo come LS pubblicati recentemente in Italia. Nel contesto della nostra indagine il principale obiettivo è costituito dall'analisi corpus-based che consiste nell'esplorare e definire le specificità semantiche dei contenuti lessicali nei manuali di russo. Pertanto, in questa fase della ricerca empirica esploriamo il lessico come oggetto di studio nell'ambito dell'apprendimento della lingua russa come LS.

7.1. Presentazione della *Corpus-based textbook analysis* del lessico

Come è noto, un corpus linguistico è una raccolta di testi appositamente selezionati e annotati, disponibili in formato elettronico che normalmente permettono la possibilità di effettuare ricerche. Una raccolta di testi, per essere definita come corpus, deve soddisfare alcuni requisiti. In primo luogo, tale raccolta deve essere rappresentativa: la rappresentatività del corpus è intesa come la sua capacità di descrivere in modo preciso una lingua o un particolare strato linguistico attraverso una certa quantità e varietà di testi. In secondo luogo, un corpus deve essere bilanciato, cioè deve rappresentare in modo uniforme i diversi tipi di testo. In terzo luogo, per cercare e recuperare rapidamente gli esempi linguistici, un corpus deve essere annotato: l'annotazione include le informazioni di carattere linguistico e metatestuale. Inoltre, un altro requisito riguarda il fatto che la dimensione del corpus (espressa attraverso il numero delle parole o dei tokens) deve essere comunicato agli utenti che sono intenzionati a svolgere una ricerca corpus-based.

Con l'obiettivo di esplorare i contenuti lessicali dei manuali di russo come LS, abbiamo costruito un corpus di tali manuali e lo abbiamo chiamato **RuFLIt**

(**Russian as a Foreign Language in Italy**). La dimensione del corpus è costituita da 299.044 parole o da 421.177 tokens. Il corpus contiene 43.926 frasi.

Durante la progettazione e la costruzione del corpus abbiamo cercato di soddisfare i sopracitati requisiti attraverso la seguente modalità:

a) *rappresentatività*: il corpus include i contenuti di otto manuali di russo, negli stessi vengono dichiarati tre livelli di riferimento della conoscenza linguistica: A1, A2 e B1. Abbiamo scelto questa fascia di riferimento perché nelle scuole secondarie di secondo grado italiane viene posto come obiettivo dell'insegnamento del russo il raggiungimento del livello B1 secondo il sistema QCER. Per questo motivo nelle scuole italiane vengono utilizzati i manuali di russo che dichiarano proprio questi livelli di conoscenza linguistica (A1-B1). Quindi, nel nostro corpus sono presenti i contenuti linguistici dei manuali di tutti tre livelli di riferimento. Inoltre, per rispettare il criterio della rappresentatività, abbiamo caricato nel corpus i contenuti didattici dei diversi tipi: i testi di lettura, le trascrizioni dei testi e dei dialoghi orali, gli esercizi di grammatica, esercizi di cloze e matching di vari tipi;

b) *bilanciamento*: questo requisito viene soddisfatto perché per ciascun livello di riferimento (A1, A2, B1) abbiamo scelto tre volumi di autori diversi (i manuali di russo *Davajte! Comunicare in russo, Raz, dva, tri!*¹⁷⁶, *Ura!*). Inoltre, per poter analizzare il lessico e per rendere il corpus più bilanciato, abbiamo caricato diversi tipi di testi e attività didattiche (ad es. testi, cloze, matching, grammatica) in proporzioni equivalenti per ogni livello di riferimento e per ogni titolo del manuale;

c) *annotazione*: con l'obiettivo di poter svolgere una ricerca sui contenuti linguistici, il corpus è stato annotato con le seguenti informazioni: titolo del manuale e numero del volume (n. 1, 2, 3), livello di riferimento (A1-B1), attività didattiche. Pertanto, all'interno del corpus i contenuti lessicali sono stati classificati a seconda della loro appartenenza alle seguenti attività didattiche: a) *reading*, b) *listening*, c) *grammar*, d) *matching*, e) *cloze test*. Come possiamo vedere, le attività di ricezione scritta e orale sono state annotate come *reading* e

¹⁷⁶ Nel primo volume del manuale *Raz, dva, tri!* di Šibarova A. e Yarin A. è dichiarato il livello di riferimento A1-A2. Tuttavia, in linea con i nostri obiettivi di ricerca, durante la costruzione del corpus abbiamo considerato la prima parte del volume (unità 1-5) come materiale del livello A1 e la seconda parte del volume (unità 6-10) come il materiale didattico del livello A2.

listening. In più è stata aggiunta una sezione “*other*”: abbiamo annotato come “altro” soprattutto le attività di produzione (scritta e orale), considerando il fatto che durante le attività di produzione gli apprendenti utilizzano il lessico in modo più libero e quindi, sarebbe impossibile prevedere e analizzare, quali contenuti lessicali potrebbero essere usati durante tali attività. Inoltre, come *other* sono state annotate le attività con lessico di carattere creativo o ludico, quindi, in generale, le attività che non sono entrate nelle categorie precedenti (Figura 7.1.).

Fig. 7.1. Annotazione del corpus RuFLIt (esempio)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	author	level	type of activity	text																		
2	Davaj!e	1	AI	reading	Автобус, Адвокат, Аэропорт, Алло! Бизнесмен, Библиотека, Брат Бабушка Водка, Врач, Вот Восемь Гид, Газета Где Город Директор Да дядя Дом Десять Дедушка Европа, евро, Екатеринбург, Актёр, Елка																	
3	Davaj!e	1	AI	listening	Москва, молоко, пиво, хорошо Дядя, где, учительница, библиотека, соль, нет, день, телефон, тётя, петь Хлеб, Чехов, друг, город, этаж, газ Язык, улыбка мы, вы Ещё, Елка, тётя																	
4	Davaj!e	1	AI	matching	официант адвокат менеджер программист актёр врач директор гид инженер																	
5	Davaj!e	1	AI	matching	Санкт-Петербург собака бабушка метро спонсоресса пенсионерка дочь сахар вода кинотеатр такси сын Москва журналистка папа спортсмен дедушка журналист ресторан рис агент велосипед соль т																	
6	Davaj!e	1	AI	matching	бабушка сестра тётя дядя мама сын брат дедушка папа жена																	
7	Davaj!e	1	AI	matching	автобус евро машина книга музыка радио компьютер письмо чат оно газета мотоцикл адрес																	
8	Davaj!e	1	AI	matching	улица музей город аэропорт концерт Екатеринбург дом Европа Россия больница школа лифт Италия офис																	
9	Davaj!e	1	AI	matching	там сестра ночь привет здесь да утро нет пока брат																	
10	Davaj!e	1	AI	matching	Программист Книга Концерт Музыкант Кофе музей Тренер Медицина Спортзал Бармен Спорт Кафе Профессор Литература офис Гид Пляжи Школа Врач Компьютер Больница Уч																	
11	Davaj!e	1	AI	matching	кот дедушка мама бабушка папа брат сестра собака																	
12	Davaj!e	1	AI	matching	рис вода вино сахар пиво молоко хлеб чай лимон йогурт																	
13	Davaj!e	1	AI	listening	Привет, Оля. - Привет, Ира! Как дела? - Всё нормально! А как ты? - Хорошо. А вот и мой автобус. Извини. Пока. - Пока. - Здравствуй, Коля. - Привет, Саша. - Как дела? - Плохо.																	
14	Davaj!e	1	AI	listening	- Добрый день, Екатерина. - Здравствуйте, Василий. - Как дела? - Спасибо, хорошо. - До свидания. - До свидания. Добрый вечер, Марина. Как дела? - Спасибо, хорошо. А как дела у вас? - Всё нормальн																	
15	Davaj!e	1	AI	listening	Привет, Саша. Как дела? Хорошо, спасибо. А как ты? - Всё нормально. Пока. Пока. Здравствуй, Борис. - Здравствуй, Ирина. Как дела? Плохо! - Добрый день, Марина Ивановна. - Здравствуйте, Игорь Павл																	
16	Davaj!e	1	AI	listening	Извините, как по-русски "маэстра"? - "Учительница". - Спасибо. - Пожалуйста. Извините, как по-итальянски "больница"? - "Ospedale". - Спасибо. - Пожалуйста.																	
17	Davaj!e	1	AI	reading	Пожалуйста. - Извините, как по-русски "венец"? - Спасибо. - «Хорошо». "Male". - Пожалуйста. - Спасибо. - Извините, как по-итальянски «хлопок»?																	
18	Davaj!e	1	AI	listening	ноль один два три четыре пять шесть семь восемь девять Десять																	
19	Davaj!e	1	AI	listening	Зенит Санкт-Петербург - Урал Екатеринбург - Спартак-Москва - ФК Ростов - Арсенал Тула - Локомотив Москва ЦСКА Москва - Rubin Kazan.																	
20	Davaj!e	1	AI	listening	Добрый вечер, дорогие радиослушатели. Вот результаты сегодняшних матчей: Зенит Санкт-Петербург - Урал Екатеринбург: 3-1 Спартак Москва - ФК Ростов: 4-0 Арсенал Тула - Локомотив Москва: 5-2 Л																	

In prospettiva di ricerca, tale annotazione del corpus consente di identificare e di analizzare le peculiarità del lessico ad ogni livello di riferimento, creando un corrispettivo subcorpus (ad es. tutti i manuali annotati come “A1”) e mettendolo a confronto con tutto il corpus dei manuali. In modo simile, è possibile esplorare il lessico a seconda della sua appartenenza alle attività didattiche. Ad esempio, per vedere la specificità e il livello della diversità del lessico utilizzato negli esercizi di grammatica, è possibile scegliere come subcorpus la sezione *Grammar* e metterla a confronto con tutto il corpus facendo l’elenco delle *Keywords* (le parole più specifiche nel subcorpus rispetto al corpus intero).

La costruzione del corpus RuFLIt e la successiva *Corpus-based textbook analysis* includevano le seguenti fasi:

- estrazione dei contenuti linguistici dei manuali per costruire un corpus;
- caricamento dei contenuti linguistici in una tabella e la loro annotazione a seconda della loro provenienza e della loro appartenenza alle attività didattiche;

c) caricamento del corpus dei manuali nel corpus manager Sketch Engine¹⁷⁷ e analisi dei dati attraverso la formazione di elenchi *Wordlist* e *Keywords*;

d) estrazione dei campioni del lessico (100 parole) dagli elenchi *Wordlist* e *Keywords* e distinzione delle parole in gruppi tematici.

e) confronto dei campioni del lessico proveniente dagli elenchi *Wordlist* e *Keywords* del corpus RuFLIt con il lessico dagli corrispettivi elenchi del corpus RuFoLa (corpus dei manuali di russo come LS pubblicati in Russia)¹⁷⁸.

Per concludere, vogliamo aggiungere che l'idea del presente studio del lessico sulla base della *Corpus-based textbook analysis* è nata grazie alla collaborazione con le ricercatrici del Centro di ricerca in Scienze cognitive e linguistiche presso l'Istituto superiore statale di lingua russa A.S.Puškin di Mosca.

7.2. Manuali di russo per studenti italofoeni: tipologie di attività per lo studio del lessico

Come fonti dei contenuti lessicali per comporre il corpus abbiamo scelto i seguenti manuali di russo come LS pubblicati in Italia negli ultimi anni:

a) Magnati D., Legittimo F., *Davajte! Comunicare in russo*, Milano: Hoepli, vol.1 (2017), vol. 2 (2017); Bejenari O., Magnati D., Legittimo F., *Davajte! Comunicare in russo*, Milano: Hoepli, vol. 3 (2020);

b) Šibarova A., Yarin A., *Raz, dva, tri!* Milano: Hoepli, vol.1 (2019), vol. 2 (2022);

c) Vanin M., Zanivan B., *Ura!* Bologna: Zanichelli, vol. 1, 2, 3 (2020).

Questi manuali sono destinati agli studenti italofoeni di lingua russa come LS. Nei manuali sono dichiarati i seguenti livelli di riferimento della conoscenza linguistica secondo il sistema QCER:

1) *Davajte! Comunicare in russo*: volume 1 – A1, volume 2 – A2, volume 3 – B1;

¹⁷⁷ Sketch Engine <https://www.sketchengine.eu/> (ultima consultazione 03/01/2023)

¹⁷⁸ Il progetto RuFoLa (Russain as a Foreign Language) presso Istituto superiore statale di lingua russa A.S.Puškin di Mosca ha come obiettivo la raccolta e l'annotazione di un campionario rappresentativo di testi tratti da libri di testo e da manuali di russo come LS pubblicati in Russia. Per approfondire si veda Lapošina A. (2020). *Korpus tekstov učebnikov RKI kak instrument analiza učebnyh materialov* in "Russkij jazyk za rubežom", 2020, N° 6, pp. 22-28.

2) *Raz, dva, tri!*: volume 1 – A1-A2, volume 2 – A2-B1;

3) *Ura!*: volume 1 – A1, volume 2 – A2, volume 3 – B1.

Vediamo ora le principali tipologie di attività per lo studio del lessico in ciascuna serie di manuali, sottolineando che in tali manuali la componente lessicale nella maggior parte dei casi è affrontata in una stretta connessione con la grammatica (e quindi non separatamente).

1. *Davajte! Comunicare in russo*, vol. 1, 2, 3: nei volumi del manuale *Davajte!* non è prevista una sezione separata e dedicata solo al lessico. Pertanto, il lavoro sull'aspetto lessicale viene svolto all'interno delle attività ricettive (sezione sull'ascolto *Мы слушаем* e sulla lettura *Мы читаем* che includono anche i glossari con il rispettivo lessico) e produttive (sezioni *Мы пишем* e *Мы говорим*), così come negli esercizi sulla grammatica e sulla fonetica (nelle corrispondenti sezioni *Мы учим грамматику* e *Фонетика*). Le principali attività in cui viene preso in esame il lessico sono abbastanza variegata: ad esempio l'abbinamento (matching) delle parole o "parola/immagine", le attività di cloze e completamento delle frasi, la griglia, la classificazione delle parole secondo i campi semantici, la composizione delle frasi o di brevi testi. Vengono anche proposte attività di traduzione dall'italiano al russo di brevi testi, così come l'attività di correzione degli errori in un testo scritto in corsivo. Sono presenti anche attività ludiche come ad esempio cruciverba, puzzle, "serpentone di parole";

2. *Raz, dva, tri!* vol. 1, 2: all'interno delle unità didattiche di questo manuale sono presenti glossari con nuove parole in russo (senza traduzione). Inoltre, alla fine di ogni unità didattica sotto la voce *Наш багаж* ("Il nostro bagaglio") c'è una sezione *Так говорят* ("Si dice così") nella quale sono presentati degli elenchi di frasi contenenti il lessico incontrato all'interno dell'unità e la relativa traduzione in italiano. In questa sezione è presentato anche il glossario (russo-italiano) che comprende il nuovo lessico dell'unità didattica (*Словарь урока*). L'apprendimento del lessico in questo manuale trova il proprio spazio nel contesto delle attività ricettive e produttive. Inoltre, si usano molto le attività basate sulla decodificazione: ad esempio le attività di abbinamento "parola/immagine" o "frase/immagine" e la costruzione di frasi o dialoghi sulla base di immagini che rappresentano una situazione oppure singoli oggetti, persone

o animali. Altre attività che coinvolgono l'apprendimento di nuove parole sono matching e attività di cloze (completamento delle frasi o delle parole);

3. *Ura!* vol.1, 2, 3: all'interno di ogni unità didattica del manuale è presente una piccola sezione *Мои новые слова* ("Le mie nuove parole") dove sono riportate le attività con il lessico presente nell'unità. Inoltre, il lessico è presentato nel contesto delle attività di ascolto (*Послушаем!*) e di lettura; tali attività sono accompagnate da un breve glossario *Всё понятно* ("Tutto è chiaro"). Altre attività destinate all'apprendimento di nuove parole sono la decodificazione delle immagini, l'abbinamento parola/immagine, gli esercizi di cloze (completamento delle parole e delle frasi), di classificazione e di matching, nonché l'utilizzo di cruciverba.

7.3. Risultati dell'analisi corpus-based

Nel contesto della presente indagine attraverso due modalità di analisi con l'utilizzo del corpus manager Sketch Engine abbiamo creato due tipi di elenchi:

a) in primo luogo, abbiamo creato *Wordlist*, cioè una lista che rappresenta le parole più frequenti all'interno di un corpus o di una sua parte. *Wordlist* è basata sulla frequenza assoluta delle parole;

b) in secondo luogo, abbiamo identificato nel corpus un elenco di *Keywords* (parole chiave), cioè le parole più tipiche e più specifiche rispetto ad un corpus di riferimento.

Bisogna sottolineare che nella fase della produzione di *Wordlist* e *Keywords* tramite il corpus manager Sketch Engine, abbiamo escluso le parole grammaticali (parole funzione) dagli elenchi lessicali (risultati dell'analisi) e quindi, abbiamo analizzato solo le parole contenuto¹⁷⁹.

Per poter interpretare il risultato dell'analisi corpus-based in chiave quantitativa e qualitativa, dagli elenchi *Wordlist* e *Keywords* abbiamo estratto campioni di cento parole ciascuno. Componendo i campioni del lessico, non abbiamo incluso i nomi propri delle persone, nonostante gli stessi risultassero

¹⁷⁹ Per eliminare le parole grammaticali (le cosiddette "Stopwords") abbiamo utilizzato un elenco di Stopwords in russo, disponibile attraverso questa risorsa: https://raw.githubusercontent.com/nltk/nltk_data/gh-pages/packages/corpora/stopwords.zip (ultima consultazione 04/01/2023).

abbastanza frequenti nei testi (i nomi propri dei personaggi all'interno dei dialoghi nei manuali, ad esempio *Настя, Саша, Миша* ecc.). Dopodiché abbiamo distribuito le parole in gruppi tematici a seconda della loro appartenenza ai diversi campi semantici. Abbiamo adottato questo criterio per poter individuare, quali gruppi tematici fossero più completi e maggiormente rappresentati all'interno dei manuali. Per definire tali gruppi tematici, abbiamo preso come esempio i gruppi, riportati nelle raccolte di *leksičeskij minimum* (vocabolario di base per russo come LS)¹⁸⁰. Nella Tabella 7.2. riportiamo i nomi dei gruppi tematici scelti da noi.

Tab. 7.2. Gruppi tematici nell'analisi degli elenchi lessicali

<i>возраст</i> – “età”	<i>государство</i> – “stato”	<i>спорт</i> – “sport”	<i>климат и погода</i> – “clima e tempo”
<i>здоровье</i> – “salute”	<i>национальность</i> – “nazionalità”	<i>отдых, праздники</i> – “tempo libero, feste”	<i>животные и растения</i> – “animali e piante”
<i>жилье и мебель</i> – “casa e mobili”	<i>семья</i> – “famiglia”	<i>путешествия</i> – “viaggi”	<i>объекты и их характеристики</i> – “oggetti e le loro caratteristiche”
<i>одежда и обувь</i> – “abbigliamento e calzature”	<i>профессия, работа</i> – “lavoro e professione”	<i>транспорт</i> – “trasporto”	<i>время</i> – “tempo”
<i>кухня</i> – “cucina”	<i>образование</i> – “formazione, istruzione”	<i>город</i> – “città”	<i>место, расстояние</i> – “luogo e distanza”
<i>человек и его характеристики</i> – “persona e sue caratteristiche”	<i>музыка, литература, искусство</i> – “musica, letteratura, arte”	<i>география</i> – “geografia”	<i>коммуникация, технологии</i> – “comunicazione e tecnologia”

Attraverso il risultato di questa analisi, è stato possibile identificare, quali campi semantici nei manuali di russo sono rappresentati in modo più completo. Inoltre, abbiamo potuto definire, quali parole sono più frequenti all'interno del corpus (l'elenco *Wordlist*) e quali sono le parole più specifiche rispetto al corpus di riferimento (*Keywords*).

¹⁸⁰ Per approfondire si veda Andrijušina, Kozlova 2014: 54-70.

7.3.1. *Wordlist*: le parole più frequenti

Seguendo i nostri obiettivi di ricerca, abbiamo messo a confronto la *Wordlist* del nostro corpus dei manuali RuFLIt con la *Wordlist* del corpus RuFoLa e abbiamo estratto un campione delle prime cento parole più frequenti in entrambi i corpus. La dimensione di *RuFoLa*, corpus dei manuali di russo pubblicati in Russia, è costituita da 269.745 parole o 346.263 tokens. Questo corpus include i testi dei manuali di russo che appartengono ai livelli di riferimento da A1 a C1¹⁸¹.

Come abbiamo già accennato, per produrre la *Wordlist* con il corpus manager Sketch Engine, abbiamo escluso dall'analisi le parole grammaticali. Dopodiché abbiamo composto un elenco delle parole più frequenti, escludendo i nomi propri; in questo modo siamo arrivati al numero totale delle 100 parole più frequenti. Gli elenchi campione includono il lessico che appartiene alle seguenti parti del discorso: sostantivi, verbi e aggettivi. Tale tipo di lavoro è stato svolto sia con il nostro corpus dei manuali *RuFLIt*, sia con il corpus russo *RuFoLa*.

Dopo aver ottenuto due elenchi campione (di 100 parole), abbiamo distribuito le parole a seconda della loro appartenenza ai gruppi tematici, scelti da noi¹⁸². Abbiamo effettuato tale distinzione con l'obiettivo di definire, a quali campi semantici appartengono le parole più frequenti del corpus.

Bisogna sottolineare, che in alcuni casi la distribuzione è stata fatta in modo abbastanza approssimativo, visto che alcune parole (ad es. quelle polisemiche) appartenevano a più campi semantici e potevano essere utilizzate in diverse situazioni comunicative (come ad es. verbi *любить* – “amare”, “voler bene”, “piacere”; *играть* – “giocare” o “suonare uno strumento” ecc.)¹⁸³. Inoltre, secondo gli obiettivi dell'analisi, abbiamo approssimativamente posizionato i verbi di moto nella categoria “*путешествия*” (“Viaggi”), anche se tali verbi possono essere utilizzati in tante altre situazioni tematiche. Abbiamo adottato questa modalità di distinzione per non far apparire le stesse unità lessicali più di

¹⁸¹ Per approfondire si veda Lapošina 2020: 23.

¹⁸² Per consultare gli elenchi campione (100 parole) delle *Wordlist* distribuiti a seconda dei gruppi tematici si veda l'Appendice 5.

¹⁸³ All'interno dei gruppi tematici abbiamo annotato le parole di questo tipo con l'asterisco (*).

una volta all'interno dei diversi gruppi tematici, e quindi per non contare le stesse parole più volte.

Dopo aver effettuato la distinzione delle parole a seconda dei gruppi tematici, abbiamo diviso tali gruppi in tre fasce, in base alle quantità delle parole in ciascun gruppo (si veda la Tabella 7.3.): a) gruppi in cui ci sono 6 o più parole; b) gruppi in cui ci sono da 1 a 5 parole; c) gruppi che non contengono parole¹⁸⁴.

Tab. 7.3. Distribuzione delle parole a seconda dei gruppi tematici nei campioni lessicali (100 parole) delle Wordlist

	Corpus RuFLIt	Confronto con Corpus RuFoLa
gruppi tematici con 6 o più parole	образование: 12 parole	образование: 9 parole
	семья: 10 parole	семья: 9 parole
	коммуникация, технологии: 9 parole	коммуникация, технологии: 9 parole
	время: 9 parole	время: 9 parole
	объекты и их характеристики: 7 parole	объекты и их характеристики: 9 parole
	профессия, работа: 6 parole	профессия, работа: 8 parole
	город: 6 parole	город: 6 parole
	путешествия: 6 parole	путешествия: 4 parole
gruppi tematici con 1-5 parole	жилье и мебель: 5 parole	жилье и мебель: 7 parole
	человек и его характеристики: 5 parole	человек и его характеристики: 6 parole
	география: 5 parole	география: 5 parole
	музыка, литература, искусство: 5 parole	музыка, литература, искусство: 3 parole
	возраст: 4 parole	возраст: 5 parole
	национальность: 3 parole	национальность: 3 parole
	кухня: 3 parole	кухня: 0
	отдых, праздники: 2 parole	отдых, праздники: 1 parola
	государство: 1 parola	государство: 1 parola
	спорт: 1 parola	спорт: 1 parola
	транспорт: 1 parola	транспорт: 1 parola
место, расстояние: 1 parola	место, расстояние: 1 parola	
gruppi tematici senza contenuti	здоровье - 0	здоровье: 2 parole
	одежда и обувь - 0	одежда и обувь - 0
	животные и растения - 0	животные и растения: 1 parola
	климат и погода - 0	климат и погода - 0

¹⁸⁴ Ciò significa che tra le prime cento parole degli elenchi Wordlist non erano presenti parole appartenenti a questi gruppi tematici.

In base a questa analisi è stato possibile identificare nel corpus *RuFLIt* i campi semantici, ai quali appartengono più parole prese dagli elenchi campione di *Wordlist*. I gruppi più numerosi sono “*образование*” (12 parole) e “*семья*” (10 parole). Sono rappresentati abbastanza bene anche i gruppi legati ai campi semantici “lavoro” (“*профессия, работа*”) e “luoghi della città” (“*город*”).

Al gruppo tematico legato all’ambito “comunicazione” appartengono nove parole dal campione di *Wordlist*, quindi, anche questo gruppo è abbastanza numeroso. Tuttavia, bisogna sottolineare che la maggior parte delle parole di questo gruppo sono riferite alla sfera cognitiva umana (ad es. *говорить, сказать, звать, смотреть, слушать, видеть, понимать*), ad eccezione di *телефон* e *позвонить* ("chiamare"). Pertanto, queste parole possono appartenere anche a tanti altri gruppi semantici (ad es. "famiglia", "tempo libero" ecc.). Lo stesso discorso vale anche per i gruppi tematici “*время*” e “*объекты и их характеристики*”, i quali includono parole molto frequenti che possono essere utilizzate nei testi su diverse tematiche.

Come possiamo vedere dalla Tabella 7.3., tra le parole di *Wordlist* del corpus *RuFLIt* c’è molto meno lessico che appartiene ai gruppi semantici “*отдых, праздники*”, “*государство*”, “*спорт*”, “*транспорт*” e non ci sono parole che si riferiscano ai gruppi “*здоровье*”, “*одежда и обувь*”, “*животные и растения*”, “*климат и погода*”.

Vediamo, dunque, più nel dettaglio gli elenchi di tre gruppi tematici più numerosi: “*образование*” (“formazione, istruzione”), “*семья*” (“famiglia”) e “*город*” (“città”). Con l’obiettivo di esemplificare, abbiamo confrontato tali gruppi dell’elenco campione della *Wordlist* proveniente dal nostro corpus *RuFLIt* con l’elenco campione della *Wordlist* del corpus *RuFoLa* (Tabelle 7.4.; 7.5.; 7.6.). Nelle Tabelle le parole sono riportate in ordine decrescente, in base alla loro frequenza assoluta nei corrispettivi corpus.

Tab. 7.4. Gruppo tematico “образование” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (WORDLIST)

RuFLIt		RuFoLa	
образование	Frequency	образование	Frequency
знать	1,099	знать	684
школа	565	думать	434
думать	551	школа	280
читать	483	читать	265
писать	478	университет	210
университет	411	книга	206
книга	402	считать*	188
учиться	318	история*	180
написать	300	студент	176
студент	275		
учить	251		
урок	245		

Come possiamo vedere, nel gruppo tematico “образование” (“formazione e istruzione”) in entrambi i corpus la parola più frequente è il verbo *знать* (“sapere, conoscere”). Nel corpus *RuFLIt*, in base alla frequenza assoluta, al secondo e al terzo posto si trovano le parole *школа* (“scuola”) e *думать*¹⁸⁵ (“pensare”) e nel corpus *RuFoLa* agli stessi posti si trovano le stesse parole ma in ordine contrario. Al quarto posto in entrambi i corpus si trova il verbo *читать* (“leggere”). Anche tra le parole meno frequenti in entrambi i corpus troviamo le stesse parole (*университет, книга, студент*).

¹⁸⁵ Il verbo *думать* può essere posizionato anche in altri gruppi semantici.

Tab. 7.5. Gruppo tematico “семья” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (WORDLIST)

RuFLIt		RuFoLa	
семья	Frequency	семья	Frequency
любить*	1,343	любить*	564
мама	789	жена	289
бабушка	532	семья	282
папа	420	мама	221
семья	360	вместе*	212
брат	306	папа	198
муж	291	отец	193
дедушка	269	сын	182
жена	266	муж	176
нравиться*	256		

Nel gruppo tematico “семья” (“famiglia”) in entrambi i corpus troviamo al primo posto il verbo polisemico *любить* (“amare”, “voler bene”, “piacere”)¹⁸⁶. Inoltre, in entrambi i gruppi appaiono le stesse parole: ad es. *семья* ma anche le parole per indicare i membri di famiglia (*мама, папа, муж, жена*). Nel corpus dei manuali russi *RuFoLa*, a differenza del corpus *RuFLIt*, le parole *бабушка* (“nonna”) e *дедушка* (“nonno”) non risultano tra le 100 parole più frequenti della *Wordlist*. Tuttavia, dobbiamo considerare il fatto che nei manuali pubblicati in Italia i membri di famiglia (*madre, papà, nonno e nonna*) sono spesso i personaggi presenti nei dialoghi. Perciò a volte le parole *мама, папа, бабушка, дедушка* sono utilizzate per indicare le repliche dei personaggi e per questo motivo all’interno di un corpus risultano più frequenti. Un altro motivo, perché proprio le parole *бабушка* e *дедушка* risultano più frequenti nei manuali italiani è probabilmente legato alla presenza dei dialoghi (e anche degli esercizi di grammatica) dove i nonni passano tempo con i nipoti (sono i protagonisti dei dialoghi).

¹⁸⁶ Il verbo *любить*, così come il verbo *нравиться* (“piacere”) possono appartenere anche a tanti altri campi semantici.

Tab. 7.6. Gruppo tematico “город” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (WORDLIST)

RuFLIt		RuFoLa	
город	Frequency	город	Frequency
город	814	город	511
купить	601	улица	255
улица	407	театр	219
магазин	392	купить	207
центр	356	ждать*	189
музей	292	музей	177

In questo gruppo tematico al primo posto in entrambi i corpus si trova la parola *город* (“città”). Inoltre, in entrambi gli elenchi appare il verbo *купить* (“comprare”) e i sostantivi *улица* “strada” (più frequente in entrambi i corpus) e *музей* “museo” (meno frequente). Nel corpus *RuFLIt* appaiono parole, legate all’argomento “shopping” (*магазин* “negozio” e *центр/ торговый центр* “centro commerciale”), mentre nel corpus *RuFoLa* la parola *театр* “teatro” risulta tra quelle più frequenti.

Per concludere, riteniamo opportuno fare la seguente osservazione. Dall’analisi di *Wordlist* tramite il corpus manager Sketch Engine e dalla successiva distribuzione tematica degli elenchi campione lessicali risulta che nei due corpus (*RuFLIt* e *RuFoLa*) sono sempre gli stessi gruppi tematici a cui appartiene la maggior parte delle parole più frequenti: ad es. “*образование*”, “*семья*”, “*профессия, работа*”, “*город*”, “*время*” ecc. Inoltre, prendendo in esame i contenuti dei singoli gruppi tematici, possiamo constatare che nei due elenchi campione di *Wordlist* provenienti da due corpus diversi, in ogni gruppo tematico sono presenti tante parole in comune.

7.3.2. Keywords: le parole chiave nel corpus dei manuali

La seconda modalità di analisi che abbiamo svolto è costituita dall'estrazione attraverso Sketch Engine delle parole chiave (*Keywords*) di un focus corpus messo a confronto con un corpus di riferimento¹⁸⁷.

Come nel caso della produzione della *Wordlist*, durante la produzione degli elenchi di *Keywords* con Sketch Engine, abbiamo escluso dai risultati dell'analisi le parole grammaticali ("Stopwords"). Quindi, abbiamo analizzato solo le parole contenuto (sostantivi, verbi, aggettivi).

Con l'utilizzo del corpus manager Sketch Engine, prima abbiamo estratto un elenco di *Keywords* attraverso il confronto del corpus italiano *RuFLIt* con il corpus russo *RuFoLa* (*Keywords* per *RuFLIt*). Poi abbiamo estratto un elenco di *Keywords* per il corpus *RuFoLa* attraverso il suo confronto con *RuFLIt* (*Keywords* per *RuFoLa*).

Come è richiesto dal sistema di estrazione di *Keywords* con il corpus manager Sketch Engine, abbiamo dovuto stabilire un rapporto tra "le parole rare" e "le parole comuni" (il parametro "focus on rare o common words"). Durante la ricerca con Sketch Engine abbiamo definito il rapporto tra "le parole rare" e "le parole comuni" con il valore "100" al fine di poter estrarre e analizzare come *Keywords* le parole più comuni e abbastanza frequenti (e quindi non termini troppo specifici e poco frequenti).

Come abbiamo fatto nel caso delle *Wordlist*, anche per *Keywords* abbiamo ottenuto due elenchi campione di 100 parole ciascuno (*Keywords* per due corpus), nei quali non abbiamo incluso i nomi propri. Dopodiché abbiamo diviso le parole degli elenchi in gruppi tematici¹⁸⁸. Tali gruppi erano basati sugli stessi argomenti, definiti già da noi in precedenza per *Wordlist* (cfr. § 7.3.1.). Dopo aver distribuito a seconda dei gruppi tematici le parole degli elenchi campioni *Keywords* di due corpus, abbiamo analizzato il numero delle parole in ciascun gruppo tematico,

¹⁸⁷ Per approfondire si veda: *Keywords and term extraction* <https://www.sketchengine.eu/guide/keywords-and-term-extraction/#toggle-id-2> (ultima consultazione 05/01/2023).

¹⁸⁸ Per consultare gli elenchi campioni lessicali (100 parole) di *Keywords*, distribuiti a seconda dei gruppi tematici si veda l'Appendice 7.

mettendo a confronto i risultati provenienti da entrambi i corpus (si veda Tabella 7.7.).

Tab. 7.7. Distribuzione delle parole a seconda dei gruppi tematici nei campioni lessicali (100 parole) *Keywords*

Gruppi tematici	<i>Keywords</i> corpus RuFLIt, n. parole nel gruppo (nell'ordine decrescente)	<i>Keywords</i> corpus RuFoLa, n. parole nel gruppo
коммуникация, технологии	10	5
семья	9	1
город	9	2
время	9	0
кухня	8	0
профессия, работа	7	4
музыка, литература, искусство	6	1
путешествия	6	0
география	5	2
жилье и мебель	4	3
одежда и обувь	4	0
национальность	4	0
спорт	4	1
отдых, праздники	4	4
здоровье	2	3
человек и его характеристики	2	16
образование	2	4
климат и погода	2	0
государство	1	6
транспорт	1	0
животные и растения	1	1
возраст	0	2
объекты и их характеристики	0	23
место, расстояние	0	1
глаголы ¹⁸⁹	--	21

¹⁸⁹ “Глаголы” (“verbi”): analizzando gli elenchi campioni di *Keywords*, abbiamo dovuto aggiungere solo per il corpus *RuFoLa* una colonna che include i numerosi verbi di carattere astratto, appartenenti a più di un gruppo tematico. Tale colonna non è presente per l'elenco *Keywords* del corpus *RuFLIt*, visto che lì non c'era necessità di sistemare il lessico di questo tipo.

Sulla base di quest'analisi, sarebbe interessante esaminare i gruppi tematici nei quali emergono risultati più contrastanti, ossia quando nello stesso gruppo tematico in un corpus appaiono parecchie parole chiavi e nell'altro corpus non ci sono parole appartenenti a questa tematica.

Prima di tutto, prendiamo in esame i gruppi tematici nei quali nel corpus *RuFLIt* emergono più parole chiave rispetto agli stessi gruppi con il lessico del corpus *RuFoLa*. Seguendo i dati della Tabella 7.7. disposti in ordine decrescente, possiamo definire che sono i gruppi “коммуникация, технологии”, “семья”, “город”, “время”, “кухня”, “профессия, работа”, “музыка, литература, искусство”, “путешествия”, “одежда и обувь”, “национальность”. In alcuni casi le quantità di parole chiave in due corpus si differenziano molto (ad es. i gruppi “семья”, “город”, “время”, “кухня”), in altri casi meno. Per fare un esempio, vediamo più nel dettaglio il lessico del gruppo “семья” “famiglia” (si veda la Tabella 7.8.).

Tab. 7.8. Gruppo tematico “семья” negli elenchi campione di *RuFLIt* e di *RuFoLa* (KEYWORDS)¹⁹⁰

RuFLIt Keywords			RuFoLa Keywords		
семья	focus	reference	семья	focus	reference
бабушка	532	93	невеста	60	13
дедушка	269	48			
мама	789	221			
тетя	102	14			
сестра	222	64			
дочка	88	16			
дядя	77	15			
брат	306	114			
любить*	1,343	564			

Come possiamo osservare, nel corpus russo *RuFoLa* a questo gruppo tematico appartiene solo la parola *невеста* “fidanzata”; tale parola risulta più frequente grazie alle tematiche presenti nei testi che fanno parte del *RuFoLa* (dove ci sono brani basati sulla trama di una storia o di una favola). Mentre nel corpus italiano *RuFLIt* appaiono come parole chiave i vocaboli per indicare i membri della famiglia (*бабушка, дедушка, мама, тетя, сестра, дочка, дядя, брат*), così come il verbo polisemico *любить*.

¹⁹⁰ Nelle tabelle di *Keywords* riportiamo la frequenza delle parole nel focus corpus e nel reference corpus.

Vediamo ora il lessico appartenente al gruppo “*gorod*” “città” (Tabella 7.9.):

Tab.7.9. Gruppo tematico “*gorod*” negli elenchi campione di *RuFLIt* e di *RuFoLa* (KEYWORDS)

RuFLIt Keywords			RuFoLa Keywords		
город	focus	reference	город	focus	reference
кафе		229	храм	63	21
торговый		110	собор	83	34
супермаркет		95			
кино		202			
купить		601			
магазин		392			
банк		126			
кинотеатр		68			
покупать		202			

Nel corpus *RuFLIt* appaiono come parole chiave i vocaboli che appartengono all’ambito del “commercio” (*супермаркет, торговый (центр), магазин, банк, купить, покупать*) e all’argomento “tempo libero” (*кафе, кино, кинотеатр*). Mentre nel corpus *RuFoLa* le uniche *Keywords* sull’argomento “città” appartengono all’ambito religioso (*храм* “tempio”, *собор* “cattedrale”): in questo caso tale risultato è dovuto alla presenza nel corpus di testi di carattere storico-culturale.

Presentiamo ora le parole chiave del corpus *RuFLIt* che appartengono al gruppo tematico di “cucina” (“*кухня*”). Invece, nel corpus *RuFoLa* non appaiono parole appartenenti a questo ambito (si veda Tabella 7.10.).

Tab. 7.10. Gruppo tematico “кухня” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (KEYWORDS)

RuFLIt Keywords			RuFoLa Keywords		
кухня	focus	reference	кухня	focus	reference
торт	136	14			
яблоко	89	9			
пицца	68	4			
салат	130	33			
ужин	143	40			
лимон	42	2			
молоко	110	32			
бургерброд	63	12			

Esaminiamo ora i gruppi tematici, per i quali nel corpus *RuFLIt* (rispetto a *RuFoLa*) sono presenti meno parole (come il gruppo “человек и его характеристики”) oppure non sono presenti contenuti. Nel gruppo tematico “человек и его характеристики” nel corpus *RuFLIt* risultano solo due parole chiave (*добрый, общительный*), mentre nello stesso gruppo nel corpus *RuFoLa* si trovano 16 parole (si veda Tabella 7.11.).

Tab. 7.11. Gruppo tematico “человек и его характеристики” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (KEYWORDS)

RuFLIt Keywords			RuFoLa Keywords		
человек и его характеристики	focus	reference	человек и его характеристики	focus	reference
добрый	181	59	голос	112	18
общительный	43	3	улыбнуться	56	4
			удивиться	51	2
			лицо	153	57
			внимание	77	19
			сила	84	27
			мысль	56	11
			желание	51	9
			подумать	133	58
			рука	215	113
			отношение	64	22
			сердце	70	26
			взгляд	53	15
			счастливый	118	62
			смех	34	5
			несчастный	31	3

Al gruppo tematico “объекты и их характеристики” nel corpus *RuFoLa* appartengono 23 parole dall'elenco campione *Keywords*, mentre nell'elenco campione del corpus *RuFLIt* non sono presenti parole chiave appartenenti a questo ambito (Tabella 7.12).

Tab. 7.12. Gruppo tematico “объекты и их характеристики” negli elenchi campione di RuFLIt e di RuFoLa (KEYWORDS)

RuFLIt Keywords			RuFoLa Keywords		
объекты и их характеристики	focus	reference	объекты и их характеристики	focus	reference
			камень*	74	6
			огромный	92	24
			каменный	46	0
			собственный	50	3
			условие	58	12
			особый	45	5
			способ	43	5
			количество	56	13
			крупный	63	18
			множество	38	3
			главное	66	22
			тип	45	9
			система	59	18
			вид	118	56
			действие	35	3
			большинство	48	12
			явление	32	2
			смысл	38	6
			старинный	44	10
			живой	69	27
			возможность	66	25
			древний	61	22
			причина	54	18

A proposito di questo gruppo, vogliamo sottolineare che in questo caso la nostra classificazione e distribuzione delle unità lessicali in gruppi tematici è stata abbastanza approssimativa. Come possiamo notare, molti vocaboli in questo gruppo rappresentano concetti astratti (ad es. *условие* “condizione”, *способ* “modo”, *система* “sistema”, *причина* “causa” ecc.). Per convenzione, possiamo associare alcuni di questi concetti alle caratteristiche degli oggetti.

Un altro gruppo del lessico che appare solo nell’elenco campione *Keywords* del corpus *RuFoLa* è costituito dai verbi di carattere astratto i quali possono essere riferiti a diversi campi semantici. Dato che nell’elenco campione *Keywords* del *RuFoLa* sono comparsi molti verbi astratti rispetto al corpus *RuFLIt*, abbiamo aggiunto una colonna a parte per questa tipologia di lessico (si veda Tabella 7.13.).

Tab. 7.13. Il gruppo "verbi" nell'elenco campione di RuFoLa (KEYWORDS)

RuFoLa Keywords		
глаголы	focus	reference
существовать	108	15
появиться	127	32
оказаться	73	9
казаться	159	50
пытаться	53	1
являться	93	25
оставаться	89	24
иметь	176	71
продолжать	90	27
прийтись	40	0
создавать	83	26
считать	188	89
хотеться	79	25
собираться	71	23
считаться	62	19
хватать	43	7
представлять	69	24
отдавать	37	5
требовать	41	8
составлять	39	7
вызывать	33	3

Riassumendo, possiamo ipotizzare che la significativa quantità di lessico astratto che appare nell'elenco campione *Keywords* in seguito al confronto tra il corpus *RuFoLa* con il corpus *RuFLIt* è dovuto al fatto che il corpus *RuFoLa* include testi non solo di livelli di riferimento A1-B1, ma anche per livelli avanzati. Così nel corpus *RuFoLa* alla fascia rappresentata dai livelli di riferimento A-B1 appartengono circa 500 testi, mentre alla fascia dei livelli B2-C1 appartengono circa 300 testi (Lapošina 2020:23). Supponiamo che per questo motivo nell'elenco campione del corpus *RuFoLa* il lessico astratto è presente in maggiore quantità, considerando che i materiali didattici e autentici per livelli avanzati includono vocaboli astratti in maggiore proporzione rispetto ai livelli principiante. Un altro motivo dell'apparizione del lessico astratto in maggior quantità nell'elenco *Keywords* del *RuFoLa* può essere legato al fatto che questo corpus è costituito principalmente da testi di lettura, mentre nel nostro corpus *RuFLIt* abbiamo incluso contenuti didattici di diversi tipi, quindi, non solo testi di lettura e di ascolto ma anche esercizi di grammatica, cloz, matching, così come dialoghi e altre attività comunicative. Perciò è possibile che nel corpus *RuFLIt* il lessico concreto sia più rappresentato. Tuttavia, per verificare questa ipotesi ci

vuole un ulteriore studio e analisi. Ad esempio, per tale obiettivo è possibile effettuare l'estrazione e l'analisi dell'elenco *Keywords*, confrontando il subcorpus delle attività di ricezione scritta (sezione *Reading*) nel corpus *RuFLIt* con l'intero corpus *RuFoLa*.

7.4. Specificità del lessico nei manuali di russo pubblicati in Italia

Sulla base della *Corpus-based textbook analysis* svolta è stato possibile trarre le seguenti conclusioni:

a) grazie all'analisi dell'elenco campione di *Wordlist* (le prime 100 parole) abbiamo identificato i campi semantici, ai quali appartengono le parole più frequenti del corpus dei manuali *RuFLIt*. Tali ambiti semantici sono: *образование* “istruzione”, *семья* “famiglia”, *коммуникация* “comunicazione”, *работа* “lavoro”, *город* “città”;

b) in seguito al confronto tra gli elenchi campione di *Wordlist* del corpus *RuFLIt* con il corpus dei manuali russi *RuFoLa* abbiamo scoperto che le parole più frequenti di entrambi i corpus appartengono agli stessi ambiti semantici: “istruzione”, “famiglia”, “comunicazione”, “lavoro”, “città”. Inoltre, in entrambi i corpus risultano come più frequenti in molti casi le stesse parole, ad esempio: 1) verbi: *любить, работать, жить, знать, думать, читать*; 2) sostantivi: *школа, университет, книга, город, улица, Москва, Россия*; 3) aggettivi: *новый, хороший, большой, маленький, красивый, старый*;

c) in base all'analisi degli elenchi campione di *Keywords* è stato possibile definire gli ambiti semantici, ai quali appartengono le parole più specifiche del corpus *RuFLIt*. Per parole specifiche in questa sede intendiamo le parole chiave con frequenza relativa più alta rispetto ad un corpus di riferimento. Pertanto, dal confronto con il corpus *RuFoLa* emerge che circa il 50 % delle *Keywords* (dell'elenco campione di 100 parole) del corpus *RuFLIt* appartengono ai seguenti ambiti: “comunicazione”, “famiglia”, “città”, “tempo”, “cucina”, “lavoro”;

d) come risultato dell'analisi corpus-based con l'estrazione delle *Keywords* è stato messo in evidenza il fatto che tra le parole chiave del corpus *RuFLIt* prevale il lessico concreto, mentre nell'elenco campione del *RuFoLa* circa il 50 % delle parole appartengono al lessico astratto. Pertanto, tra i principali campi

semantici ai quali appartengono le parole chiave dell'elenco campione del corpus *RuFLIt* ci sono i seguenti: “comunicazione”, “famiglia”, “città”, “cucina”, “lavoro”. Sono rappresentati anche i gruppi tematici “viaggi”, “casa e mobili” e “abbigliamento”. A tal proposito possiamo ipotizzare, che da una parte, questo risultato è dovuto al fatto che *RuFLIt* include materiali didattici per i livelli di riferimento A1-B1, quindi, questi materiali contengono più lessico concreto rispetto al corpus *RuFoLa* (basato sui materiali dei livelli A-C1). D'altra parte, bisogna considerare, che nel *RuFLIt* sono inclusi contenuti linguistici di diversi tipi di attività (e non solo i testi di lettura); quindi, tali attività possono contenere lessico concreto. Per approfondire tale questione, è possibile svolgere un'ulteriore ricerca, ad esempio, confrontando il subcorpus delle attività di ricezione scritta (*Reading*) con l'intero corpus *RuFoLa*. Un'altra osservazione proveniente dai risultati dell'analisi corpus-based, invece, riguarda l'utilizzo pratico dei manuali di russo pubblicati in Italia. Con l'obiettivo di ampliare il vocabolario degli apprendenti di russo, i contenuti lessicali di tali manuali italiani possono essere integrati con testi e materiali autentici elaborati in Russia che comprendono lessico astratto.

Riflessioni conclusive

Sulla base di realizzazione della ricerca empirica presentata nella seconda parte di questo studio (cap. 4 – 7) è stato possibile trarre le seguenti conclusioni e osservazioni operative riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento del lessico in russo come LS.

1. La prima considerazione riguarda la scelta delle tecniche e degli strumenti per la didattica del lessico in linea con il principio dell'apprendimento interconnesso delle abilità linguistiche. Secondo questo principio, applicato per la didattica del lessico, le parole vengono apprese nella loro forma grafica e sonora grazie alle attività di ricezione scritta e orale, nonché le parole vengono incluse nel contesto delle attività produttive (scritte e orali). A livello psicolinguistico l'apprendimento interconnesso coinvolge i diversi canali sensoriali (visivo, uditivo, grafo-motorio e verbale).

Il principio dello sviluppo parallelo delle abilità deve essere preso in considerazione anche durante la scelta di risorse e strumenti digitali per il lavoro sul lessico. L'uso delle tecnologie digitali non deve essere limitato solo dalle attività di ricezione (scritta e orale) ma deve anche fornire la possibilità di svolgere attività di carattere produttivo. Se la risorsa digitale scelta per l'apprendimento del lessico non consente di svolgere tali attività, deve essere integrata con attività produttive svolte offline (ad esempio scrittura di una composizione, costruzione dei dialoghi, role-play, task, discussione ecc.).

2. Nel contesto dell'apprendimento lessicale sia online che offline le attività di carattere comunicativo assumono un ruolo fondamentale. Pertanto, durante il processo dell'apprendimento diventa importante insegnare agli studenti ad interagire con gli interlocutori utilizzando nuove parole nelle situazioni comunicative significative e motivanti, altrimenti tali parole rimangono nel lessico mentale degli studenti solo a livello ricettivo.

3. In ambito glottodidattico e soprattutto, nell'ambito di una lingua come il russo, che utilizza l'alfabeto cirillico (cioè diverso dal latino), la scrittura a mano come tecnica assume la sua rilevanza. In termini psicolinguistici, durante tale tipo di scrittura sono coinvolti importanti meccanismi cognitivi (percezione, attenzione sostenuta, memoria) e diversi canali sensoriali (visivo, grafo-motorio, tattile).

Pertanto, per ottimizzare la memorizzazione del lessico, la scrittura a mano può completare le attività svolte con l'utilizzo delle risorse digitali. Per questa ragione bisogna motivare gli studenti a scrivere spesso a mano, soprattutto a livello principiante, anche se all'inizio questo tipo di scrittura può richiedere un notevole dispendio di energie e, in assenza di allenamento, può portare stanchezza.

4. Progettando e svolgendo attività sul lessico con l'utilizzo delle risorse digitali, bisogna considerare e valutare le caratteristiche dell'ambiente digitale e il suo potenziale carico cognitivo creato da ipertestualità, interattività e multimodalità. Per evitare un carico cognitivo eccessivo che porta a un precoce affaticamento e a distrazioni, durante la fase di preparazione del materiale didattico non si deve sovraccaricare il testo digitale con elementi multimodali non necessari, perché nell'insegnamento il carico cognitivo aggiuntivo deve sempre essere metodologicamente motivato. Le tecnologie vanno introdotte secondo il principio di gradualità: dal più facile a quello più complesso. Per ridurre l'impegno cognitivo degli studenti durante il processo didattico, bisogna scegliere le risorse digitali con un'interfaccia intuitiva e un design semplice. Non si deve utilizzare contemporaneamente un numero troppo elevato di strumenti: se due o più strumenti sono molto simili e hanno le stesse funzionalità, conviene sceglierne uno. Inoltre, bisogna saper integrare logicamente gli strumenti digitali nel processo didattico per utilizzarli a seconda della fase dell'apprendimento del lessico (introduzione, consolidamento, verifica). Infine, nell'apprendimento bisogna considerare anche l'impegno cognitivo necessario per imparare ad usare le nuove risorse digitali: per ridurre tale impegno, è necessario fornire agli studenti le dovute istruzioni per il loro utilizzo.

Per concludere, riteniamo opportuno definire le ulteriori prospettive di ricerca:

1) svolgimento in due modalità (in presenza e a distanza) di un corso sperimentale incentrato sul potenziamento del lessico per esplorare gli aspetti psicolinguistici legati alla memorizzazione dei contenuti, alla motivazione e allo sviluppo della competenza comunicativa, nonché per prendere in esame la differenza tra due modalità dell'apprendimento linguistico;

2) un'analisi corpus-based del lessico in un corpus dei manuali di russo come LS con gli obiettivi: a) approfondire gli aspetti specifici del lessico dei

manuali di russo ed esplorare un elenco campione lessicale più vasto delle *Wordlist* e delle *Keywords* (ad es. 1000 parole); b) verificare la corrispondenza del lessico di ciascun manuale ai livelli di riferimento dichiarati (da A1 a B1); c) esplorare il lessico contenuto nelle diverse attività dei manuali (lettura, ascolto, grammatica ecc.) in prospettiva quantitativa e qualitativa; d) evidenziare le specificità del lessico contenuto nei manuali dei diversi autori creando i subcorpus per ogni manuale.

BIBLIOGRAFIA

- Adamo G., Della Valle V. (2018). *Le parole del lessico italiano*. Roma: Carocci.
- Aitchison J. (2003). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell Publishing Ltd.
- Akišina A., Kagan O. (2002). *Učimsja učit': dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk.
- Andrjušina N. (2009). *Leksičeskie minimumy v rossijskoj sisteme testirovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu in Problemy istorii, filologii, kul'tury*, n. 2 (24), 2009, pp. 767-771.
- Andrjušina N., Kozlova T. (a cura di) (2014). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven'. Obščee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina N., Kozlova T. (a cura di) (2013). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'. Obščee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina N., Bitechtina G., Klobukova L., Norejko L., Odincova I. (a cura di) (2014a). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina N., Afanasieva I., Bitechtina G., Klobukova I., Jacenko I. (a cura di) (2014b). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Andrjušina N., Afanasieva I., Dunaeva L., Klobukova L., Krasil'nikova L., Jacenko I. (a cura di) (2019). *Leksičeskij minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Tretij sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Arkad'eva E., Gorbanevskaja G., Kirsanova N., Marčuk I. (2009). *Leksika v praktičeskom kurse ruskogo jazyka in Živaja metodika dlja prepodavatelja ruskogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk.

Azarina L.E. (2009). *Igry na urokach RKI /Games in the lessons of RLF in Bulletin of the Moscow State University, №3, pp. 102-109.*

Azimov E., Ščukin A. (2009). *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij. Teorija i praktika obučenija yazykam*. Moskva: IKAR.

Balboni P.E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Balboni P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.

Balboni P.E. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.

Baldi P. (2008). *Le parole della mente: lessico mentale e processi linguistici*. Milano: F. Angeli.

Baron N. (2022). *Come leggere Carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Basile C. (2020). *Dalle prime parole al lessico mentale in "Costellazioni. Rivista di Lingue e Letterature"*, anno IV, n. 11, febbraio 2020.

Basko N. (a cura di) (2009). *Frazeologizmy v russkoj reči: slovar'- spravočnik*. Moskva: Nauka, Flinta.

Basko N. (2016) *Frazeologizmy kak sredstvo lingvističeskogo obespečenija mežkul'turnoj komunikacii* in "Nacional'nye kul'tury v mežkul'turnoj komunikacii", vol. 2, Minsk, BGU, Kolorgrad, 2016, pp.38-44.

Basko N. (2017). *Antonimija kak osnova dlja obučenija inostrannyh učaščichsja russkoj frazeologii* in "Aktual'nye problemy obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu i ruskomu jazyku kak nerodnomu", Moskva, 2017, pp. 19-23.

Beccaria G.L. (a cura di) (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.

Belova N., Rubleva E. (2017). *Kratkij slovar' IT-terminov dlja specialistov po jazykovomu obrazovaniju*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Benigni V., Masini F. (2010). *Nomi sintagmatici in russo* in "Studi Slavistici VII", 2010, pp. 145-172.

Berruto G. (2006). *Lessico: le strutture* in Laudanna A., Voghera M. (a cura di). (2006). *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*. Roma: Editori Laterza.

Berruto G., Cerruti M. (2017). *La Linguistica. Un corso introduttivo*. Novara: De Agostini Scuola.

Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET.

Cardona M. (2010). *Il ruolo della memoria dell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.

Cardona M., De Iaco M. (2020). *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*. Roma: Aracne editrice.

Cardona M. (2021). *Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze* in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di) (2021), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*. Firenze: Firenze University Press, pp. 33- 50.

Casadei F. (2017). *Breve dizionario di linguistica*. Roma: Carocci editore.

Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019). *Lessico ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

Čepkova T.P. (2010). *Lingvometodičeskie aspekty izučenija russkoj frazeologii v inostrannoju auditorii* in Bulletin of Orël State University, 2010, pp. 211-213.

Čepkova T.P. (2012). *Formirovanie frazeologičeskoj kompetencii inostrannykh studentov pri obučenii russkomu jazyku* in “Nauka i škola”, n.3/2012, Moskva, 2012, pp. 61-66.

Čepkova T., Martynenko J., Stepanjan E. (2013). *Russkie frazeologizmy: uznaem i učim. Učebnoe posobie*. Moskva: Flinta.

Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica*. Roma: Carocci.

Cigada S., Rigotti E. (2013). *La comunicazione verbale*. Roma: Maggioli editore.

Corda A., Marelllo C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra edizioni.

Crepaldi D. (2020). *Neuropsicologia della lettura*. Roma: Carocci editore.

Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci editore.

Dardano M. (2005). *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.

De Marco A. (a cura di) (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci editore.

Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. (2018). *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension* in Educational Research Review, vol. 25 (2018), pp. 23-38.

Dobrovolskaja Ju. (2011). *Grande dizionario Hoepli Russo*. Milano: Hoepli.

Dubrovin M.I. (1980). *A book of Russian idioms illustrated*. Moscow: Russian Language Publisher.

Feng Y., Webb S. (2019). *Learning vocabulary through reading, listening, and viewing. Which mode of input is most effective?* in “Studies in Second Language Acquisition”, 2019, pp. 1-25.

- Freddi G. (1998). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- James K., Berninger V. (2019). *Brain research shows why handwriting should be taught in the computer age* in *The Bulletin Learning Difficulties Australia*, Volume 51, N. 1, Autumn 2019/ 25, pp. 25-30.
- Ježek E. (2011). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Kapitonova T., Moskovkin L., Ščukin A. (2009). *Metody i tehnologii obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu*. Moskva: Russkij jazyk.
- Kasatkin L., Krysin L., Živov V., (1995). *Il russo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Kasatkin L., Klobukov E.V., Lekant P.A. (2004). *Sovremennyj russkij jazyk*. Moskva: Prosveščenie.
- Kiefer M., Schuler S., Mayer C., Trumpp N.M., Hille K., Sachse S. (2015). *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children* in *Advances in Cognitive Psychology*, volume 11(4), pp. 136-146.
- Kovalëva A. (2013). *Etapy raboty s leksikoj pri obučenii RKI* in “*Vestnik VGU. Lingvistika i mežkul’turnaja komunikacija*”, n.2, 2013, pp. 231-233.
- Kraynov A. (2019). *Klipovoe myšlenie v kontekste obrazovatel'nych praktik: social'no-filosofskij analiz* in *Izvestija Saratovskogo universiteta. Filosofija. Psichologija. Pedagogika*, vol. 19 (3), 2019, pp. 262–266.
- Krjučkova L., Moščinskaja N. (2017). *Praktičeskaja metodika obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu*. Moskva: Flinta, Nauka.
- Krjučkova L.S. (2016). *Obučenie inostrannyh učaščichsja russkoj frazeologii* in “*Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*”, vol. 3, n.7 (61), Tambov, Gramota, 2016, pp. 198-202.

Krjučkova L. (2019). *Slovoobrazovanie. Forma, semantika, funkcija, metodika obučenija*. Moskva: Flinta, Nauka.

Krysin L. (2007). *Sovremennyj russkij jazyk. Leksičeskaja semantika. Leksikologija. Fraseologija. Leksikografija*. Moskva: ACADEMIA.

La Grassa M. (2021). *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale* in EL.LE Vol. 10, n. 1, marzo 2021, pp. 29-51.

La Grassa M. (2022). *Sviluppare la competenza lessicale con le tecnologie digitali: alcune indicazioni* in Marin T. (a cura di), *Insegnare il lessico*. Roma: edizioni Edilingua, pp. 45-53.

Laposhina A., Lebedeva M. (2019). *Korpusnyj podchod k rešeniju problemy otbora leksiki v obučenii RKI // Slavica Helsingiensia 52: Russian language in the multilingual world*. 2019, pp. 359-368.

Lapošina A. (2020). *Korpus tekstov učebnikov RKI kak instrument analiza učebnyh materialov* in "Russkij jazyk za rubežom", 2020, N° 6, pp. 22-28.

Laskareva E. (2016). *Progulki po russkoj leksike*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Laudanna A., Voghera M. (a cura di) (2006). *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*. Roma: Editori Laterza.

Lebedeva M. (2020). *Dano mne telo – čto mne delt' s nim? Primenenie korpusnyh tehnologij v lingvodidaktike RKI* in "Russkij jazyk za rubežom", 2020, N° 6, pp. 4-10.

Lebedeva M., Kuvaeva A. (2020). *Sinchronnyj online-urok po RKI kak osobaja forma obučenija v cifrovoj srede* in "Russkij jazyk za rubežom", 2020, N° 2, pp. 27-33.

Lebedeva M., Veselovskaya T., Kupreshchenko O. (2020). *Osobennosti vosprijatija i ponimanija cifrovych tekstov: meždisciplinarnyj vzgljad in Perspektivy nauki i obrazovanija*, 2020, № 4 (46), pp. 74-98.

Lebedeva M. (2021). *Effektivnoe čtenie dlja effektivnogo obučenija: formirovanie čitatel'skoj kompetencii v cifrovoj srede in Social'noe i professional'noe stanovlenie ličnosti v epochu bol'sich vyzovov: meždisciplinarnyj diskurs*, Yaroslavl': RIO JAGPU, 2021, pp. 31-36.

Lebedeva M. (2022). *Strategii raboty s cifrovym tekstom dlja rešenija učebnyh čitatel'skich zadač: issledovanie metodom verbal'nych protokolov in Voprosy obrazovanija/ Educational Studies Moscow. № 1*, pp. 244–270.

Lekant P.A. (a cura di) (2002). *Sovremennyj russkij jazyk*, Moskva: Drofa.

Lewis M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching.

Lund R. E. (2016). *Handwriting as a tool for learning in ELT* in “ELT Journal Volume” n. 70/1, Oxford University Press, pp. 48-56.

Macagno C. (2018). *Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale in EL.LE Vol. 7, N. 1, 2018*, pp. 91-118.

Mangen A. (2018). *Modes of writing in a digital age: The good, the bad and the unknown* in First Monday, Vol. 23, Number 10, pp. 1-9.

Maggini M. (2021). *La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico* in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di) (2021), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*. Firenze: Firenze University Press, pp. 23-32.

Marini A. (2018). *Che cosa sono le neuroscienze cognitive*. Roma: Carocci editore.

Marini A. (2021). *Che cos'è la psicolinguistica*. Roma: Carocci editore.

Mollica A. (2019). *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*. Loreto: Eli.

Moskovkin L., Ščukin A. (a cura di) (2014). *Chrestomatija po metodike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk.

Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). *The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking* in *Psychological Science*, 25, 2014, pp. 1159–1168.

Nation I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pallotti G. (2017). *La seconda lingua*. Milano: Giunti.

Pavičić Takač V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Pedrazzini L. (2016). *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*. Roma: Carocci editore.

Perillo F. S. (2011). *I falsi amici della lingua russa. Ingannevoli analogie lessicali tra russo e italiano*. Bari: Cacucci editore.

Peppoloni D. (2021). *Per una didattica digitale delle lingue*. Milano: Mondadori Università.

Piva C. (2015). *Metodi in glottodidattica* in De Marco A. (a cura di) (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci editore.

Porcelli G. (2004). *Comunicare in lingua straniera*. Torino: UTET.

Rozanova S. (2017). *Prepodavateljam RKI*. Moskva: Flinta, Nauka.

Rozental' D., Golub I., Telenkova M. (2014). *Sovremennyj russkij jazyk*. Moskva: Ajris press.

Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di). (2018). *L'educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative: scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Torino: UTET.

Sarkisova A., *Leksičeskie sinonimy na zanjatijach po russkomu jazyku kak inostrannomu* in "Vestnik VGU. Lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija", n.1, 2017, pp.159-162.

Ščukin A. (2013). *Metody obučenija v istorii prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo (teorija i praktika)* in Foreign Language Teaching, Volume 40, Number 1, 2013, pp. 107-118.

Ščukin A. (2017). *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo. Učebnoe posobie*. Moskva: Flinta.

Ščukin A. (2018). *Praktičeskaja metodika obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu. Učebnoe posobie*. Moskva: Flinta.

Semenovskikh T. (2014). *Fenomen "klipovogo myšlenija" v obrazovatel'noj vuzovskoj srede* in "Naukovedenie", n. 5 (24), 2014, pp. 1-10.

Serra Borneto C. (a cura di) (1998). *C'era una volta un metodo*. Roma: Carocci.

Šibko N. (2014). *Obščie voprosy metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Starovojtova I. (2019). *Russkaja leksika v zadanijach i krossvordach*, vol. 1, 2, 3, 4. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Thornbury S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson Education Limited.

Van der Weel, Mangen A. (2022). *Textual reading in digitised classrooms: Reflections on reading beyond the internet in International Journal of Educational Research 115* (2022), pp. 1-9.

Veselovskaya T. (2022). *Osobennosti issledovanija cifrovych učebnych tekstov* in Učenyje zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022, vol. 44, № 1, pp.56-62.

Villarini A. (2015). *Le caratteristiche dell'apprendente* in De Marco A. (a cura di) (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci editore.

Villarini A. (2021). *Didattica delle lingue straniere*. Bologna: il Mulino.

Vinogradov V. (1977). *Ob osnovnykh typach frazeologimeskich edinic v russkom jazyke* in: V.V. Vinogradov, *Izbrannye trudy. Leksikologija i leksikografija*, Moskva, 1977, pp. 140-162.

Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Zanola M.T. (2015). *Tecniche didattiche e glottodidattiche* in De Marco A. (a cura di) (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci editore.

Zemlinskaya T., Fersman N. (2016). *Metodiki vuzovskogo obučenija v kontekste klipovogo myšlenija sovremennogo studenta* in St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 4 (255), 2016, pp. 153-158.

MANUALI ANALIZZATI (CORPUS)

Magnati D., Legittimo F., *Davajte! Comunicare in russo*, Milano: Hoepli, vol.1 (2017), vol. 2 (2017); Bejenari O., Magnati D., Legittimo F., *Davajte! Comunicare in russo*, Milano: Hoepli, vol. 3 (2020).

Šibarova A., Yarin A., *Raz, dva, tri!* Milano: Hoepli, vol.1 (2019), vol. 2 (2022).

Vanin M., Zanivan B., *Ura!* Bologna: Zanichelli, vol. 1, 2, 3 (2020).

SITOGRAFIA (RISORSE DIGITALI)

Fogli interattivi Wizer: <https://app.wizer.me/> (ultima consultazione 09/01/2023)

Flash cards Quizlet: <https://quizlet.com/> (ultima consultazione 09/01/2023)

LearningApps: <https://learningapps.org/> (ultima consultazione 09/01/2023)

Mind map Coggle: <https://coggle.it/> (ultima consultazione 09/01/2023)

Appendice 1

Questionario per i docenti di lingua russa della scuola secondaria di secondo grado in Italia

INTRODUZIONE:

Il seguente questionario è finalizzato alla raccolta di dati sull'insegnamento e l'apprendimento del lessico russo come LS ad apprendenti italofoeni nel contesto universitario e nel contesto scolastico.

DATI:

1. **Il Suo indirizzo e-mail:** _____ (*risposta facoltativa*)

2. **La Sua fascia di età:**

- a) 18 – 34 anni
- b) 35 – 54 anni
- c) 55 +

3. **La Sua esperienza di insegnamento della lingua russa come LS (n. anni):**

_____ (*risposta aperta*)

4. **Lei è madrelingua:**

- a) italiana
- b) russa
- c) altro _____

5. **Il livello dei Suoi studenti:**

(*è possibile scegliere più di una risposta*):

- a) elementare
- b) intermedio
- c) avanzato

1) **Nella Sua programmazione didattica sono previste attività specifiche per insegnare il lessico russo? Perché?**

_____ (*risposta aperta*)

2) Quali sono le principali tecniche che Lei applica per lavorare sul lessico in classe?

(è possibile scegliere più di una risposta):

- a) definizione in russo delle unità lessicali
- b) traduzione in italiano delle parole e delle frasi russe
- c) spiegazione delle parole in italiano
- d) scelta di sinonimi e antonimi, iperonimi e iponimi in russo
- e) utilizzo di materiale di carattere rappresentativo: immagini, foto, oggetti ecc.
- f) utilizzo di schemi ed infografica
- g) utilizzo di mappe concettuali
- h) utilizzo di flash cards (nella variante cartacea e/o digitale; ogni carta contiene una parola straniera abbinata alla sua immagine o alla sua traduzione)
- i) altro (*risposta aperta*)

3) Quali tecniche Lei utilizza in classe per l'introduzione del nuovo lessico e la comunicazione del suo significato?

_____ (*risposta aperta*)

4) Quali tipi di attività Lei applica per il consolidamento del lessico? (es., role-play, costruzione dei dialoghi, esercizio di abbinamento “parola – immagine” ecc.)

_____ (*risposta aperta*)

5) Quali tipi di attività Lei applica per verificare e valutare l'apprendimento del lessico? (es., test a scelta multipla, cloze test (riempire gli spazi vuoti), scrittura di una composizione ecc.)

_____ (*risposta aperta*)

6) Quali tra i seguenti tipi di attività Lei consiglia ai Suoi studenti per ampliare il lessico russo in modo autonomo?

(è possibile scegliere più di una risposta)

- a) ripetere spesso e ripassare il lessico nuovo
- b) formare delle frasi per imparare le nuove parole
- c) scrivere parole e frasi in russo varie volte (a mano e/o sulla tastiera)

- d) leggere e ripetere le parole e le frasi ad alta voce
 - e) memorizzare le liste delle nuove parole russe con la traduzione in italiano
 - f) costruire una mappa concettuale
 - g) usare le flash cards (nella variante cartacea e/o digitale)
 - h) sottolineare le nuove parole nel testo e scrivere la loro traduzione in italiano
 - i) altro (*risposta aperta*)
-

7) Per aiutare gli studenti ad apprendere il lessico utilizza gli strumenti digitali? Perché?

_____ (*risposta aperta*)

8) Quali sono i principali strumenti e le risorse digitali per apprendere il lessico russo?

_____ (*risposta facoltativa*)

9) Durante le lezioni o come compito di casa Lei propone ai Suoi studenti attività di carattere ludico (cruciverba, giochi con le parole, indovinelli ecc.) per l'apprendimento del lessico? Perché?

_____ (*risposta aperta*)

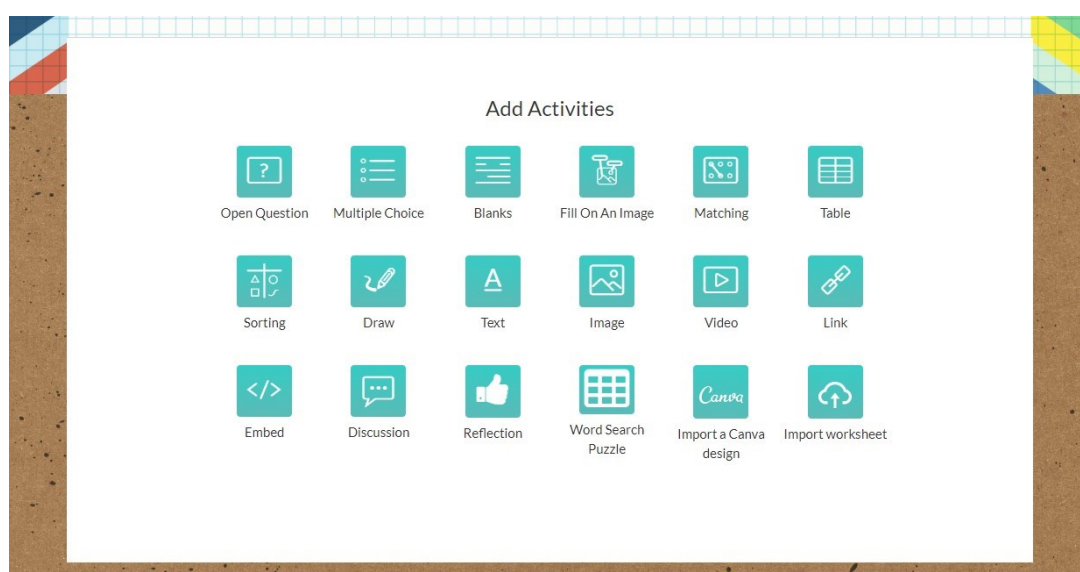
10) Esempi di attività ludiche:

_____ (*risposta facoltativa*)

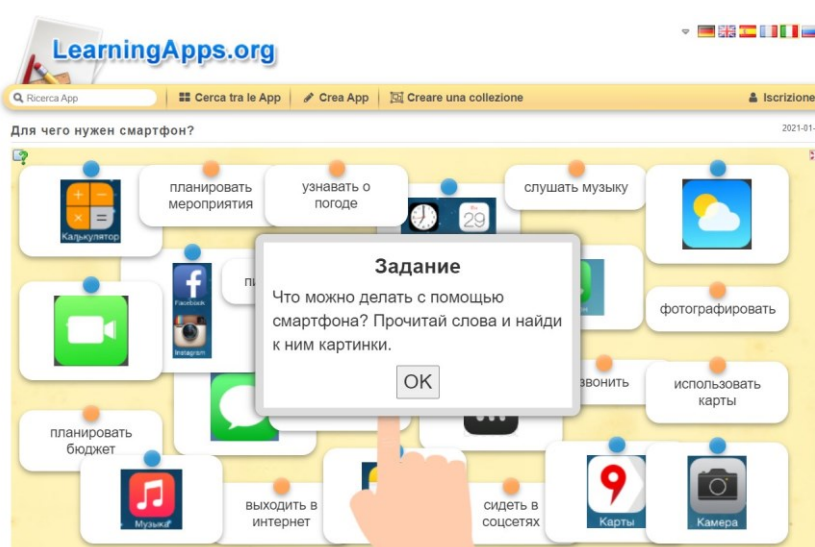
Appendice 2

Esempi di attività didattiche sui fogli interattivi digitali Wizer utilizzati nei gruppi sperimentali (livelli A1 e B2)

Esempio 1: tipi di attività che è possibile utilizzare sul foglio interattivo digitale Wizer



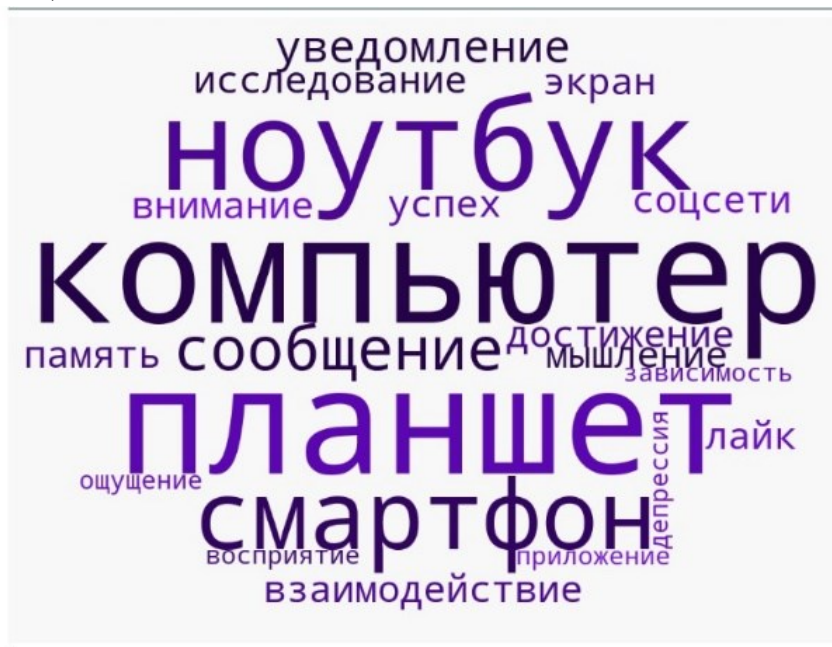
Esempio 2: attività di matching con l'utilizzo della risorsa digitale LearningApps



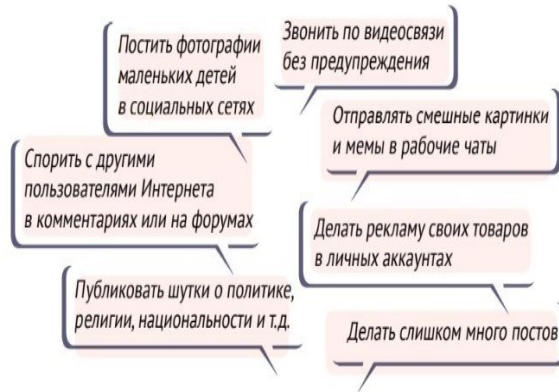
Esempio 3: attività di classificazione con l'utilizzo di LearningApps (livello A1)



Esempio 4: attività sul foglio Wizer con l'utilizzo di una nuvola di parole (livello B2)



Esempio 5: utilizzo di un supporto visivo sul foglio Wizer per organizzare una discussione (livello B2)



Что можно и что нельзя, по вашему мнению, делать (писать и публиковать) в интернете? Что нарушает интернет-этикет?

Esempio 6: utilizzo dell'infografica per organizzare una discussione

Рассмотрите правила поведения в мессенджерах. Как вы думаете, почему нужно соблюдать эти правила? Как они могут помочь общению на расстоянии?

Этикет в мессенджерах

- Связывайтесь по рабочим вопросам**

 С 9:00 до 19:00
- Связывайтесь по личным вопросам**

 С 12:00 до 21:00 в крупных городах

 С 12:00 до 20:00 в маленьких городах
- Убедитесь, что ваш вопрос стоит чужого времени**
- Не спешите**
 Лучше пропустить обращение, чем перепутать имя
- Не пишите капслоком**
 Некоторые воспринимают это как крик
- Не обращайтесь к незнакомым людям на "ты"**
 В деловой среде предложить перейти на "ты" может вышестоящий, в светской — женщина

Esempi del materiale didattico Youlang utilizzato nei gruppi di controllo in formato cartaceo (livelli A1 e B2)

Esempio 1 (livello A1): a) utilizzo della nuvola di parole per favorire la produzione orale; b) attività di matching (frase/immagine)



Как вы провели выходные?
УРОВЕНЬ А1

2Б

Как вы думаете, где эти люди были в выходные? Используйте слова из облака.

Модель: Я думаю, что в выходные он был в ресторане (*предложный падеж*).



ТЕАТР
КОНЦЕРТ ДЕРЕВНЯ
РЕСТОРАН МУЗЕЙ СПОРТЗАЛ
КИНО КАФЕ ПАРК
ВЫСТАВКА

БЫТЬ

	был
	была
	было
	были

Прочитайте, что люди делали в выходные. Соедините истории и фотографии.

1. В субботу мы ходили в кино. Мы смотрели очень интересный фильм, ели попкорн и пили кока-колу!
2. В выходные я отдыхал дома. Я читал и пил вино!
3. В воскресенье у меня были гости. Мы много говорили и играли в игры!
4. В субботу мы ходили в клуб. Мы слушали музыку и танцевали всю ночь!
5. В выходные я ездила в деревню. Я работала в огороде, отдыхала и гуляла в лесу.



А



Б



В



Г



Д

WWW.YOULANG.RU
3/8



Обратите внимание

- Стойть** Стол стои́т на кúхне. Стака́ны сто́ят на столе́.
- Лежа́ть** Кни́га лежи́т на сту́ле. Ру́чки лежа́т на кни́ге.
- Висе́ть** Ве́шалка виси́т в шкафу́. Пла́тья виси́ят на веша́лке.



3

Заполните пропуски.

Стойть (II)	Лежа́ть (II)	Висе́ть (II)
я стою́	я лежу́	я вишу́
ты _____	ты лежи́шь	ты виси́шь
он, она, оно _____	он, она, оно _____	он, она, оно _____
мы _____	мы _____	мы _____
вы/Вы _____	вы/Вы _____	вы/Вы _____
они сто́ят	они лежа́т	они виси́ят

4

Заполните пропуски.

- 1 Где _____ шкаф?
Шкаф _____ в спáльне.



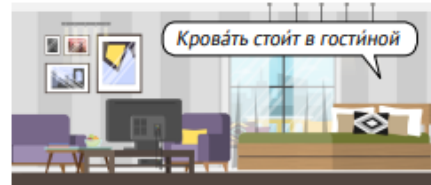
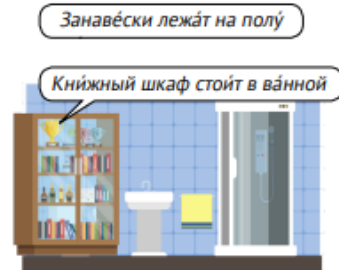
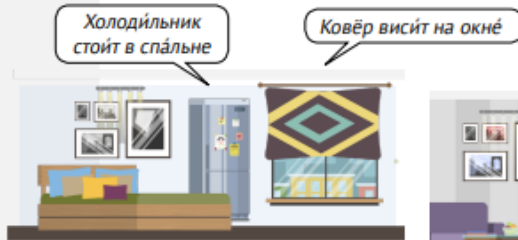
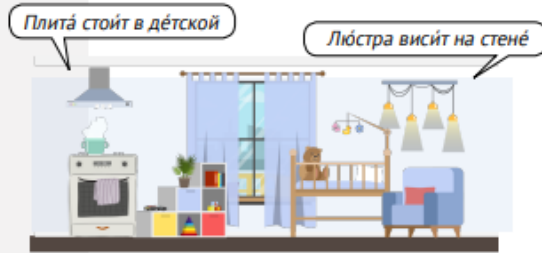
- 2 Где _____ каранда́ш?
Каранда́ш _____ на столе́.



6

Михаил – модный дизайнер, и его квартира очень необычная. Здесь всё неправильно! Напишите, где эти предметы находятся в вашей квартире.

Квартира Михаила



Обратите внимание

Гостиная – В гостиной
Детская – В детской
Столовая – В столовой
Ванная – В ванной

Ваша квартира

- Кровать _____
- Книжный шкаф _____
- Люстра _____
- Холодильник _____
- Плита _____
- Ковёр _____
- Занавёски _____

Esempio 4 (livello B2): domande aperte e attività di matching (termine e la sua definizione)



Как смартфоны влияют на наш мозг

УРОВЕНЬ B2

1

Можете ли вы представить свою жизнь без компьютеров и телефонов? Расскажите, что бы изменилось?

2


Соедините термины с их значениями:

А. смартфон	1. веб сайт для общения;
Б. уведомление	2. переделывать, упрощать текст;
В. соцсеть (социальная сеть)	3. перемещение информации на экране в вертикальном или горизонтальном направлении;
Г. скроллинг	4. умный телефон, который обладает функциями компьютера;
Д. адаптировать текст	5. выражение одобрения;
Е. лайк	6. письменное или устное сообщение о чём-то;
Ж. залипать (сленг)	7. сосредотачиваться на чем-то одном.

3

Как вы думаете, что означает выражение “промыть мозги”?

Esempio 5 (livello B2): a) attività di brainstorming; b) utilizzo di nuvole di parole per stimolare la produzione orale; c) attività di produzione scritta




Как стать счастливее

УРОВЕНЬ B2

1а В небольших группах обсудите, что такое счастье. Запишите свои идеи.

ХОРОШИЕ ДРУЗЬЯ



1б Посмотрите на облака слов и постарайтесь угадать, как люди ответили на вопрос «Что такое счастье?»

Счастье
когда ЖИЗНЬЮ
наслаждаться
состояние жить
мечты Жизнь Моё
сбываются души
прекрасна
счастлива

думая домой
любящие
человека счастье тебе ты
ПОМОЧЬ
каждого ЛЮБОЙ
ситуации приходишь
Готовы разное
там когда ЛЮДИ

уверен
процентом сто они есть
тебя можешь
Счастье... положиться
надежные
никогда просто друзья
когда рядом ты
которых

Напишите своё письмо благодарности и почувствуйте себя счастливее!
Начните письмо фразой: «Я благодарен/благодарна жизни за...»



.....

.....

.....

.....

.....

.....

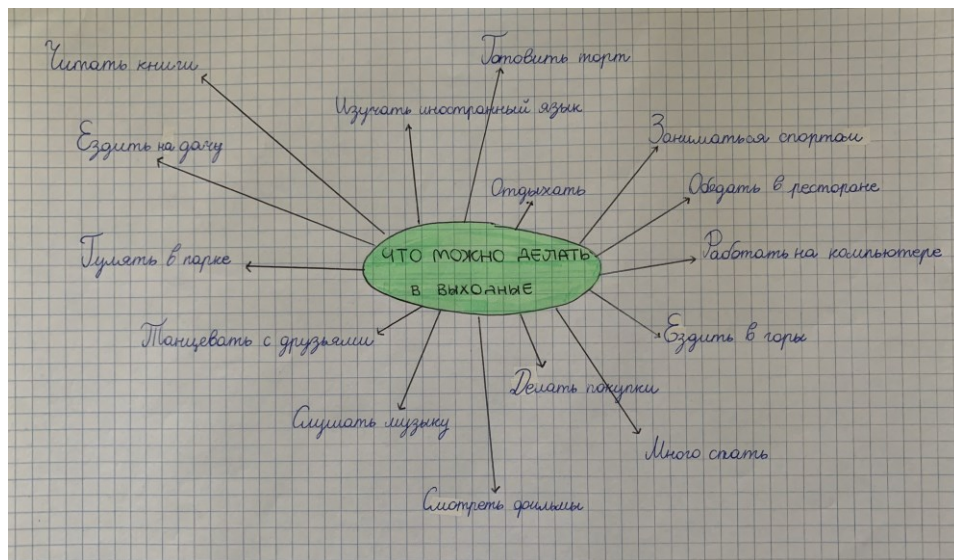
.....

.....

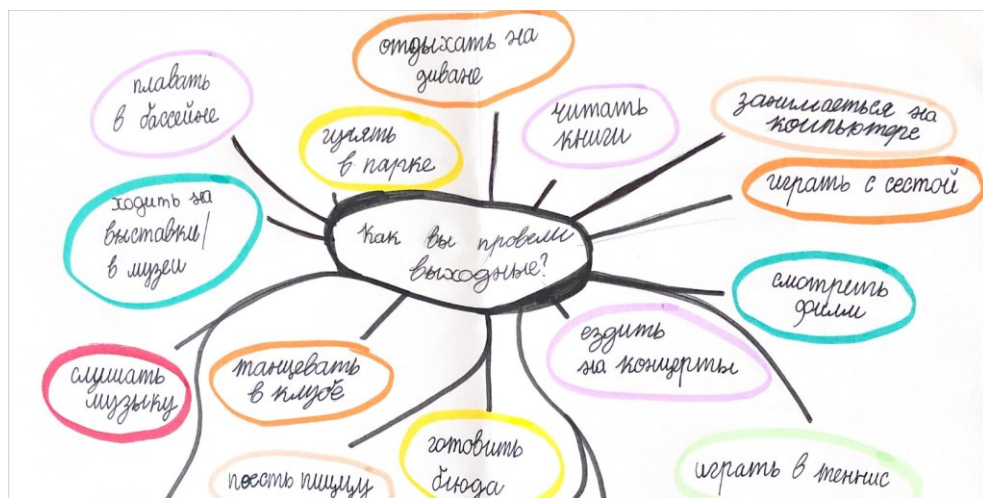
Utilizzo della scrittura a mano: costruzione di una mappa concettuale con il lessico da apprendere

Esempi delle mappe prodotte dagli studenti dei gruppi sperimentali (livelli A1 e B2)

Esempio 1 (livello A1): mappa "Что можно делать в выходные" ("Che cosa si può fare nei weekend")



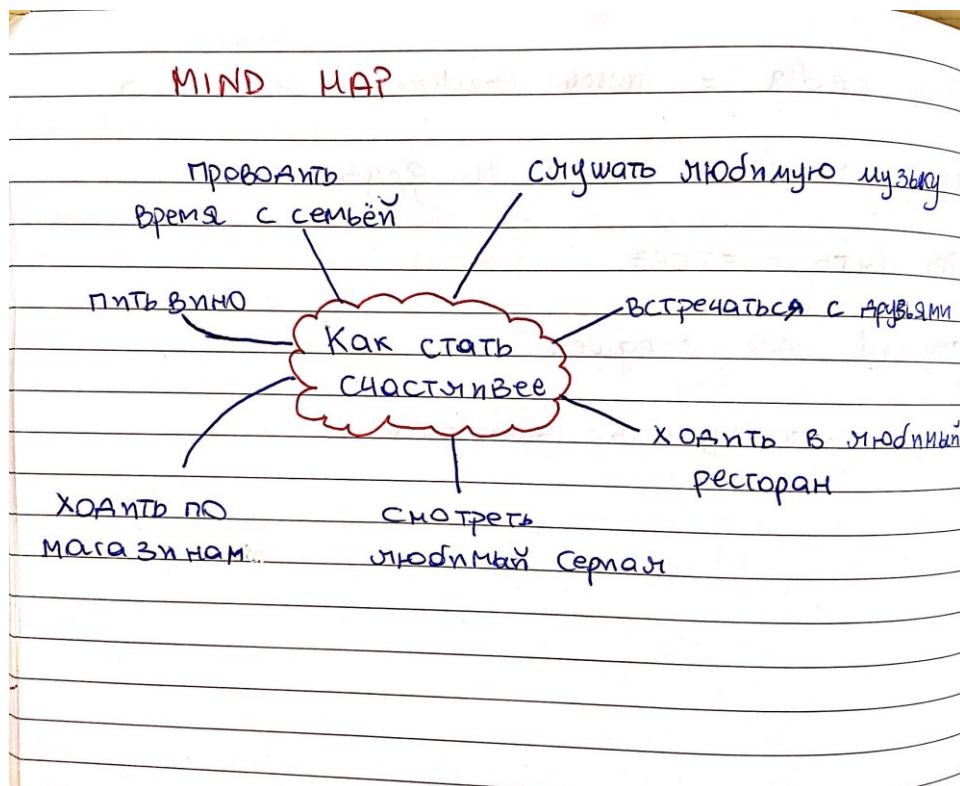
Esempio 2 (livello A1): mappa "Как вы провели выходные?" ("Come avete passato il weekend?")



Esempio 3 (livello B2): mappa "Как стать счастливее?" ("Come diventare più felice?")



Esempio 4 (livello B2): mappa "Как стать счастливее?" ("Come diventare più felice?")

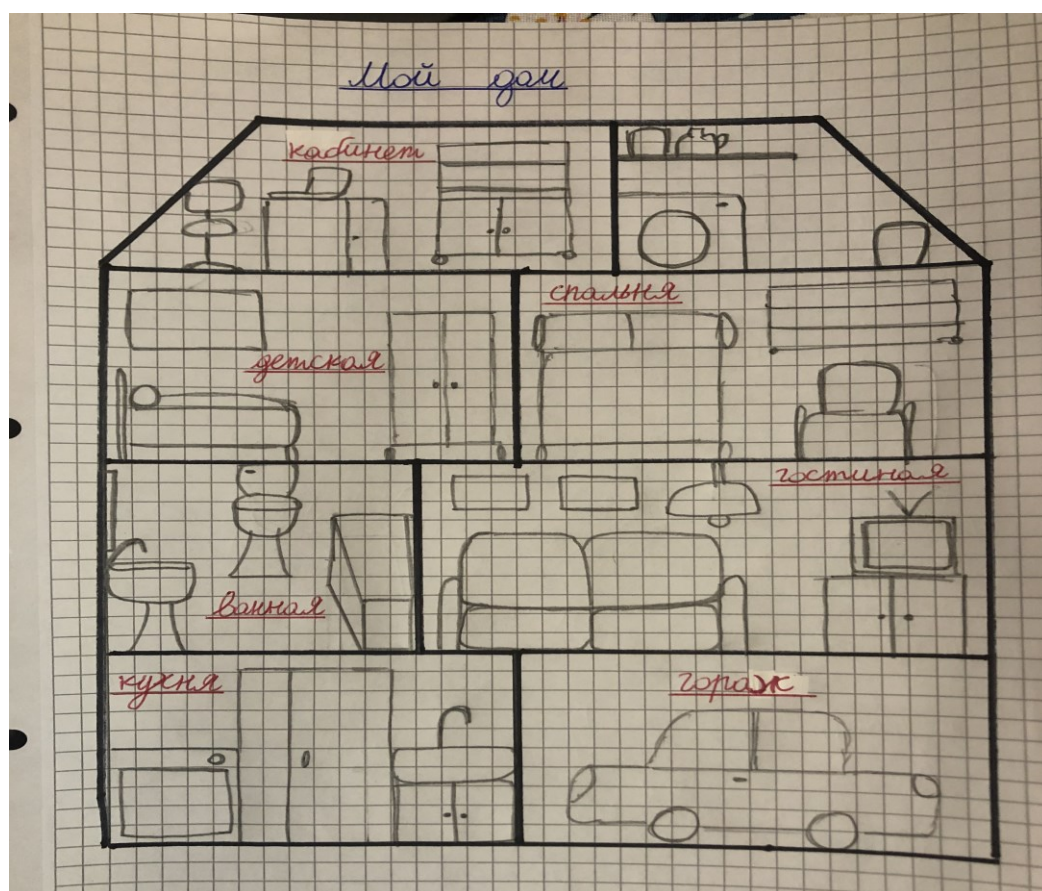


Appendice 5

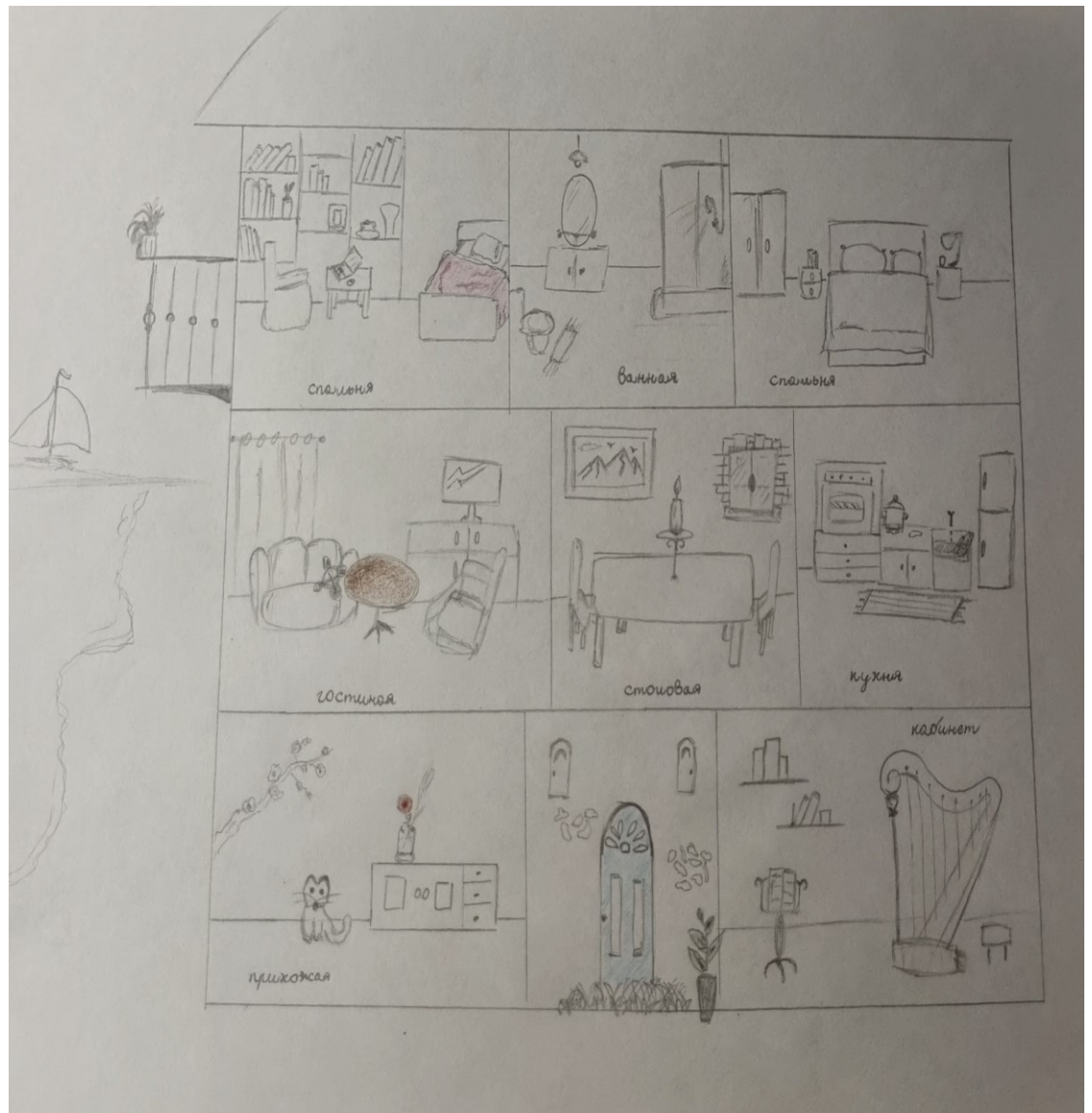
Utilizzo del disegno e della scrittura a mano per apprendere il lessico

Esempi di disegni degli studenti del gruppo sperimentale, (livello A1) per imparare il lessico appartenente al campo semantico "Casa e mobili"

Esempio 1



Esempio 2



Appendice 6

Questionario di gradimento per il percorso didattico destinato al potenziamento del lessico in russo (gruppi sperimentali, livelli A1 e B2)

Gentile partecipante, ti preghiamo cortesemente di compilare il presente questionario che costituisce un prezioso strumento per valutare le attività svolte. Ti chiediamo di assegnare un punteggio da 1 (min) a 5 (max) per indicare se sei d'accordo con le affermazioni riportate. Il presente questionario è anonimo. Grazie per la collaborazione.

1	2	3	4	5
per niente	poco	sufficientemente	abbastanza	molto

1. Durante il corso ho imparato ad applicare alcune tecniche utili per apprendere le nuove parole in russo.
2. L'organizzazione del materiale didattico sui fogli interattivi Wizer (una risorsa online) ha contribuito positivamente all'apprendimento del nuovo lessico russo.
3. Sono stati utili gli esercizi sui fogli interattivi Wizer creati con l'obiettivo di favorire l'apprendimento del lessico (cloze test, uso delle immagini interattive, le "nuvole di parole" e altro).
4. L'uso delle flash cards Quizlet (una risorsa online) mi ha aiutato ad apprendere il nuovo lessico in maniera più veloce ed efficace.
5. L'utilizzo della risorsa online LearningApps (esercizi di abbinamento, raggruppamento, immagini interattive e altro) mi ha aiutato a memorizzare il nuovo lessico in modo più efficace.
6. È stata utile per imparare il nuovo lessico la tecnica di costruzione di una mappa concettuale con l'uso della risorsa online Coggle (<https://coggle.it/>).
7. La tecnica di costruzione di una mappa concettuale (disegnata a mano) mi ha aiutato ad apprendere il nuovo lessico.

8. Prendere appunti scrivendo a mano durante lezioni online mi ha aiutato a memorizzare le nuove parole.
9. La scrittura a mano come parte del lavoro autonomo mi ha permesso di apprendere nuove parole in modo più efficace.
10. Le attività di carattere comunicativo (la costruzione di un dialogo improvvisato, giochi, descrizione di un'immagine, l'interpretazione di un'infografica) durante le lezioni online sono state utili per l'apprendimento del nuovo lessico.
11. (domanda aperta): Scrivi il tuo commento sul corso. Quale aspetto del corso è stato più efficace?
12. (domanda aperta): Cosa si potrebbe migliorare per rendere il corso più produttivo per l'apprendimento del lessico?

Appendice 7

Elenco campione (100 parole) della *Wordlist corpus dei manuali di russo RuFLIt*

pag. 1

	возраст	Frequency	здоровье	Frequency	жилье и мебель	Frequency	одежда и обувь	Frequency	кухня	Frequency
2	ребенок	609			жить	956			пить	352
3	девушка	364			дом	735			ресторан	307
4	женщина	308			жизнь	397			готовить	246
5	молодой	281			квартира	356				
6					сидеть	338				
7										
8										
9										

pag. 2

	человек и его характеристики	Frequency	государство	Frequency	национальность	Frequency	семья	Frequency	профессия, работа	Frequency
2	человек	1,095	мир*	244	русский	804	любить*	1,343	работать	1,134
3	хотеть	1,088			язык	476	мама	789	работа	790
4	мочь	769			итальянский	254	бабушка	532	делать*	607
5	должный	307					папа	420	стать*	327
6	спасибо	289					семья	360	врач	303
7							брат	306	проблема*	190
8							муж	291		
9							дедушка	269		
10							жена	266		
11							нравиться*	256		
12										

pag.3

	образование	Frequency	муз. лит. иск.	Frequency	спорт	Frequency	отдых, праздники	Frequency	путешествия	Frequency
2	знать	1,099	музыка	358	играть*	452	друг	887	идти	749
3	школа	565	фильм	326			отдыхать	277	ходить	717
4	думать	551	театр	254					пойти	424
5	читать	483	картина	253					ездить	331
6	писать	478	интересный*	230					поехать	314
7	университет	411							ехать	262
8	книга	402								
9	учиться	318								
10	написать	300								
11	студент	275								
12	учить	251								
13	урок	245								
14										

pag. 4

	транспорт	Frequency	город	Frequency	география	Frequency	климат и погода	Frequency	животные и растения	Frequency
	машина	279	город	814	москва	724				
			купить	601	россия	678				
			улица	407	италия	272				
			магазин	392	страна	257				
			центр	356	находиться*	252				
			музей	292						

pag. 5

1	объекты и их характеристики	Frequency	время	Frequency	место, расстояние	Frequency	коммуникация, техно	Frequency
2	новый	790	год	1,864	место	270	говорить	1,026
3	хороший	679	день	1,111			смотреть	539
4	большой	523	время	698			сказать	484
5	часто	414	сегодня	581			звать	474
6	маленький	342	час	530			видеть	428
7	красивый	315	вечер	487			слушать	355
8	старый	249	вчера	441			понимать	288
9			утро	420			телефон	266
10			завтра	402			позвонить	266
11								
12								

Elenco campione (100 parole) della *Wordlist corpus dei manuali di russo RuFoLa*

pag. 1

1	возраст	Frequency	здоровье	Frequency	жилье и мебель	Frequency	одежда и обувь	Frequency	кухня	Frequency
2	ребенок	497	глаз	232	дом	626				
3	молодой	348	рука	215	жить	542				
4	женщина	315			жизнь	474				
5	девушка	312			квартира	218				
6	мужчина	206			сидеть	201				
7					комната	174				
8					стол	171				
9										
10										

pag.2

1	человек и его характер	Frequency	государство	Frequency	национальность	Frequency	семья	Frequency	профессия, работа	Frequency
2	человек	1,438	мир*	275	русский	599	любить*	564	работать	560
3	мочь	987			язык	321	жена	289	стать*	528
4	хотеть	678					семья	282	работа	479
5	должный	374					мама	221	делать*	372
6	решить*	214					вместе*	212	сделать*	271
7	звать	190					папа	198	деньги*	200
8							отец	193	дело*	196
9							сын	182	становиться*	181
10							муж	176		

pag. 3

1	образование	Frequency	муз. лит. иск.	Frequency	спорт	Frequency	отдых, праздники	Frequency	путешествия	Frequency
2	знать	684	слово*	257	играть*	261	друг	540	идти	427
3	думать	434	известный*	193					пойти	281
4	школа	280	музыка	193					ходить	236
5	читать	265							прийти	222
6	университет	210								
7	книга	206								
8	считать*	188								
9	история*	180								
10	студент	176								
11										
12										

pag. 4

1	транспорт	Frequency	город	Frequency	география	Frequency	климат и погода	Frequency	животные и рас	Frequency
2	машина	251	город	511	москва	564			собака	179
3			улица	255	россия	492				
4			театр	219	страна	311				
5			купить	207	московский	214				
6			ждать*	189	петербург	177				
7			музей	177						
8										

pag.5

1	транспорт	Frequency	город	Frequency	география	Frequency	климат и погода	Frequency	животные и растения	Frequency
2	машина	251	город	511	москва	564			собака	179
3			улица	255	россия	492				
4			театр	219	страна	311				
5			купить	207	московский	214				
6			ждать*	189	петербург	177				
7			музей	177						
8										

- звездочкой (*) отмечены многозначные слова либо слова, которые относятся к более, чем одной тематической группе.
- глаголы движения в графе "Путешествия", хотя они могут относиться к нескольким группам
- в группе "Образование" глаголы, относящиеся к познавательной деятельности (они могут относиться и к другим группам)
- в группе "Человек и его характер" находятся также модальные глаголы, относящиеся к волевой сфере.

Appendice 8

Elenco campione (100 parole) delle *Keywords* *corpus dei manuali di russo RuFLIt*

pag. 1

	возраст	focus	reference	здоровье	focus	reference	жилье и мебель	focus	reference	одежда и обувь	focus	reference	кухня	focus	reference
2				температура*	93	22	дача	176	44	футболка	52	3	торт	136	14
3				болеть*	161	55	этаж	182	54	куртка	56	7	яблоко	89	9
4							диван	108	31	джинсы	67	12	пицца	68	4
5							телевизор	207	76	рубашка	79	19	салат	130	33
6													ужин	143	40
7													лимон	42	2
8													молоко	110	32
9													бутерброд	63	12
10															
11															
12															

pag. 2

	человек и его характеристики	focus	reference	государство	focus	reference	личность	focus	reference	семья	focus	reference	профессия, работа	focus	reference
2	добрый	181	59	советский	167	58	итальянский	254	48	бабушка	532	93	офис	157	37
3	общительный	43	3				по-английски	103	19	дедушка	269	48	журналистка	61	3
4							по-русски	165	43	мама	789	221	учительница	110	25
5							итальянец	77	12	тетя	102	14	официантка	40	1
6										сестра	222	64	коллега	146	47
7										дочка	88	16	адвокат	46	4
8										дядя	77	15	актриса	63	12
9										брат	306	114			
10										любить*	1,343	564			

pag. 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	образование	focus	reference	муз. лит. иск.	focus	reference	спорт	focus	reference	отдых, праздники	focus	reference	путешествия	focus	reference
2	урок	245	81	роман	202	26	спортзал	121	8	рождение	210	50	ходить	717	236
3	егэ	41	0	концерт	172	52	тренер	45	2	зодиак	41	0	гостиница	197	56
4				достоевский	61	9	кататься	63	11	подарить	159	53	ездить	331	108
5				классический	72	15	бассейн	80	19	вечеринка	52	7	гид	58	4
6				сериал	58	9							турист	161	44
7				статья	100	28							экскурсия	136	43
8															
9															

pag. 4

	транспорт	focus	reference	город	focus	reference	география	focus	reference	климат и погода	focus	reference	животные и растения	focus	reference
2	автобус	207	50	кафе	229	46	италия	272	31	холодно	130	32	попугай	48	4
3				торговый	110	12	санкт-петербург	202	36	жарко	84	19			
4				супермаркет	95	10	омск	50	1						
5				кино	202	46	рим	71	14						
6				купить	601	207	екатеринбург	49	5						
7				магазин	392	143									
8				банк	126	36									
9				кинотеатр	68	12									
10				покупать	202	70									
11															

pag. 5

1	объекты и их характеристик	focus	reference	время	focus	reference	место, расстояние	focus	reference	коммуникация	focus	reference
2				вчера	441	75				привет	285	38
3				завтра	402	78				радио	124	16
4				суббота	192	35				спасибо	289	71
5				понедельник	113	18				пожалуйста	228	59
6				пятница	87	14				звонить	195	48
7				вторник	54	4				позвонить	266	95
8				сегодня	581	230				канал*	64	11
9				воскресение	145	45				извинить	145	46
10				июль	65	11				сайт	60	10
11										слушать	355	143

Elenco campione (100 parole) delle *Keywords* corpus dei manuali di russo RuFoLa

pag. 1

1	возраст	focus	reference	здоровье	focus	reference	жилье и мебель	focus	reference	одежда и обувь	focus	reference	кухня	focus	reference
2	старик	111	16	глаз	232	99	хозяин	76	10						
3	старуха	49	1	палец	34	1	дверь	131	47						
4				операция	48	10	хозяйка	47	9						
5															
6															
7															

pag.2

1	человек и его характер	focus	reference	государство	focus	reference	национальность	focus	reference	семья	focus	reference	профессия, работа	focus	reference
2	голос	112	18	народ	110	32				невеста	60	13	мастер	85	17
3	улыбнуться	56	4	общество	72	17							труд	77	14
4	удивиться	51	2	цивилизация	37	1							статья	528	327
5	лицо	153	57	население	48	11							служба	35	5
6	внимание	77	19	политический	61	21									
7	сила	84	27	правительство	36	5									
8	мысль	56	11												
9	желание	51	9												
10	подумать	133	58												
11	рука	215	113												
12	отношение	64	22												
13	сердце	70	26												
14	взгляд	53	15												
15	счастливый	118	62												
16	смех	34	5												
17	несчастный	31	3												
18															

pag. 3

1	образование	focus	reference	муз. лит. иск.	focus	reference	спорт	focus	reference	отдых, праздники	focus	reference	путешествия	focus	reference
2	ученый	106	33	рассказ	95	46	игра	96	45	традиция	96	31			
3	научный	63	13							праздничный	48	5			
4	развитие	49	10							новогодний	48	11			
5	наука	75	29							примета	28	0			
6															
7															
8															

pag. 4

1	транспорт	focus	reference	город	focus	reference	география	focus	reference	климат и погода	focus	reference	животные и растения	focus	reference
2	храм			63	21	московский	214	103					животное	61	22
3				83	34	вологда	35	0							
4															
5															

1	объекты и их характеристики	focus	reference	время	focus	reference	место, расстояние	focus	reference	коммуникация, технологии	focus	reference	шаголы	focus	reference
2	камень*	74	6				сторона	82	29	ответить	196	67	существовать	108	15
3	огромный	92	24							сказать	1,016	484	появиться	127	32
4	каменный	46	0							спросить	261	112	оказаться	73	9
5	собственный	50	3							услышать	89	41	казаться	159	50
6	условие	58	12							понять	174	100	пытаться	53	1
7	особый	45	5										являться	93	25
8	способ	43	5										оставаться	89	24
9	количество	56	13										иметь	176	71
10	крупный	63	18										продолжать	90	27
11	множество	38	3										прийтись	40	0
12	главное	66	22										создавать	83	26
13	тип	45	9										читать	188	89
14	система	59	18										хотеться	79	25
15	вид	118	56										собираться	71	23
16	действие	35	3										считаться	62	19
17	большинство	48	12										хватать	43	7
18	явление	32	2										представлять	69	24
19	смысл	38	6										отдавать	37	5
20	старинный	44	10										требовать	41	8
21	живой	69	27										составлять	39	7
22	возможность	66	25										вызывать	33	3
23	древний	61	22												
24	причина	54	18												
25															

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la professoressa Silvia Gilardoni che mi ha seguito nell'elaborazione della mia tesi e aiutato in questi anni di lavoro.

Un ringraziamento va alla professoressa Anna Paola Bonola per i suoi preziosi consigli e suggerimenti e per l'opportunità avuta di svolgere un'indagine sperimentale sull'insegnamento del lessico russo presso la Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell'Università Cattolica.

Ringrazio il professor Marco Passarotti per i suoi utili suggerimenti e per aver suscitato in me l'interesse per l'ambito della linguistica computazionale.

Un particolare grazie alle docenti della lingua russa Elena Freda Piredda e Anna Baydatska per la loro preziosa collaborazione durante la progettazione e lo svolgimento del corso sul potenziamento del lessico russo.

Ringrazio il professor Claudio Macagno per avermi suggerito di fare il dottorato all'Università Cattolica.

Un ringraziamento va alle ricercatrici del Centro di ricerca in Scienze cognitive e linguistiche presso l'Istituto superiore statale di lingua russa A.S. Puškin di Mosca, in particolare a Maria Lebedeva e Antonina Lapošina, per la loro collaborazione e per le loro idee creative.

Infine, un grazie speciale a mio marito che mi ha supportato in questi anni di lavoro.