

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

**L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO IN AMBIENTE CLIL.
II CLIL E L'APPROCCIO LESSICALE. ALCUNE RIFLESSIONI**

MARIO CARDONA

Università di Bari

Abstract:

L'uso della lingua veicolare e l'apprendimento delle materie curricolari non linguistiche attraverso la lingua straniera in ambiente CLIL implicano lo sviluppo nell'allievo di una articolata competenza lessicale. Oltre al lessico di frequenza egli deve infatti sviluppare un corpus lessicale idoneo a rappresentare l'oggetto di studio e un lessico microlinguistico specifico relativo alla materia di insegnamento. Tuttavia il lessico, la sua natura ed il suo insegnamento, non hanno ancora raggiunto nella didattica delle lingue (almeno nel panorama italiano) il dovuto riconoscimento; la ricerca scientifica, che pur in questi ultimi anni ha dedicato al lessico una rinnovata attenzione recuperando anni di silenzio, non ha portato sul piano didattico a particolari innovazioni e molto insegnamento rimane "grammaticocentrico". Il presente contributo descrive le principali caratteristiche della competenza lessicale ed introduce i fondamenti del Lexical Approach al fine di delineare quali possano essere le strategie che consentano da un lato una stabile memorizzazione delle unità lessicali e dall'altro di sviluppare nell'allievo la metacompetenza linguistica necessaria per affrontare i tasks proposti nelle attività CLIL.

Parole chiave: *approccio lessicale, CLIL, competenza lessicale.*

Introduzione

In theory there is no difference between theory and practice. In practice there is.

Yogi Berra

La citazione tratta da Berra, mitico *catcher* filosofo dei *New York Yankees*, posta ad introduzione di questo saggio sembra particolarmente appropriata a descrivere una situazione piuttosto frequente nella didattica delle lingue. Da un lato, infatti, la diffusione della letteratura glottodidattica, le numerose e differenziate possibilità di informazione e di formazione lasciano sperare in un continuo aggiornamento della metodologia e di una certa corrispondenza tra ricerca e prassi didattica. Dall'altro, invece, dall'osservazione critica della realtà scolastica emerge un quadro ben più complesso ed eterogeneo. Laddove nella teoria glottodidattica alcuni approcci e metodi sono ormai superati (si pensi ad esempio alle teorie comportamentiste e agli approcci di matrice strutturalista degli anni cinquanta-sessanta), nella pratica la situazione è molto meno definita e non è raro imbattersi in percorsi didattici che privilegiano in modo quasi esclusivo il solo apprendimento delle strutture morfosintattiche della lingua, trascurandone gli aspetti semantico-lessicali e pragmatici. L'apprendimento e l'insegnamento del lessico, in particolare, sembra confermare queste osservazioni. Il lessico, infatti, è stato sostanzialmente ignorato dalla tradizione glottodidattica almeno fino agli anni ottanta-novanta del secolo scorso. È in quegli anni, infatti, che inizia a sentirsi la necessità di recuperare la componente lessicale nell'insegnamento delle lingue straniere. Le pubblicazioni sull'argomento risalenti all'ultimo scorcio di secolo iniziano infatti, quasi invariabilmente, con una premessa in cui si sottolinea l'assenza della riflessione glottodidattica su un argomento tanto centrale e fondamentale come il lessico, la sua natura ed il suo apprendimento.

Nel 1980 Meara pubblicava il saggio *Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning*, in cui sosteneva:

Vocabulary acquisition is part of the psychology of second language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments in research. (1980: p. 121).

Allo stesso modo Morgan e Rinvoluceri osservavano che:

It is curious to reflect that so little importance has been given to vocabulary in modern language teaching. Both the behaviourist/structural model and the functional/communicative model have, in their different ways, consistently underplayed it. (1986: 3)

La situazione italiana stata invece descritta da Balboni:

Il problema glottodidattico relativo al lessico [...] rappresenta uno dei maggiori casi di rimozione da parte di studiosi, di autori di libri di testo e di multimediali, di insegnanti (1998: 112).

La scarsa attenzione dedicata al lessico risulta ancora più sorprendente se si considera che già nel 1972 Hymes aveva introdotto nella didattica delle lingue il concetto di *Communicative Competence* e in quegli anni andavano ormai consolidandosi i fondamenti scientifici dell'approccio comunicativo che orientavano fortemente la

didattica verso l'uso della lingua intesa per e come comunicazione e non solo come un sistema normativo di regole da apprendere. All'orientamento dell'approccio comunicativo rivolto al *saper fare con la lingua* non ha corrisposto contemporaneamente la riflessione sugli aspetti semantico-lessicali, imprescindibili al raggiungimento della competenza comunicativa.

Oggi il panorama è cambiato. Soprattutto in ambito anglosassone si sono moltiplicate le pubblicazioni sull'apprendimento e sull'insegnamento del lessico. Negli anni novanta Lewis propone il *lexical approach* (1993; 1997), un approccio che, come vedremo in seguito, propone finalmente il superamento della dicotomia tra lessico e grammatica in una prospettiva che recupera la dimensione della lingua come organismo unitario nel quale il lessico assume un ruolo centrale. In Italia il *lexical approach* è stato oggetto di alcune pubblicazioni (Serra Borneto 1998; Cambiaghi 2003; Porcelli 2004; Cardona 2004), tuttavia non ha ancora ottenuto la meritata diffusione e scarseggiano o sono del tutto assenti materiali didattici, ad esempio per l'italiano come lingua straniera o L2, ad esso ispirati.

Agli inizi degli anni novanta nasce anche il CLIL, metodologia che sta riscuotendo in anni recenti sempre maggiore interesse in Italia. La sua diffusione, tuttavia, non ha caratteri omogenei. Da un lato vi sono progetti di rilievo promossi da Uffici Scolastici Regionali (Veneto, Umbria, Friuli); in alcuni casi, peraltro, tali progetti si inseriscono in contesti scolastici in cui erano già presenti programmi di educazione bilingue e di uso veicolare della lingua, come nel caso delle Regioni a Statuto speciale (cfr. Coonan in questo volume). Dall'altro vi sono esperienze isolate, a livello di singole scuole, di singoli insegnanti di lingua che si accordano con colleghi di materie disciplinari per sperimentare percorsi CLIL magari inseriti all'interno dei Piani dell'Offerta Formativa. La politica linguistica europea, orientata a promuovere il plurilinguismo, rappresenta un contesto istituzionale favorevole alla diffusione della metodologia CLIL e ci si augura che tale orientamento venga recepito con sempre maggiore interesse a tutti i livelli (istituzionale, scientifico, didattico) nei vari contesti educativi e con una diffusione che superi l'isolamento di singole esperienze pionieristiche. In questo contributo non verranno approfondite le specificità metodologiche del CLIL già ampiamente descritte in vari saggi presenti in questo volume, ma si focalizzerà l'attenzione sull'aspetto del lessico in ambiente CLIL. Il lessico, infatti, sembra rappresentare un aspetto cruciale nello sviluppo della lezione CLIL. L'allievo deve, ad esempio, sviluppare le abilità di comprensione e produzione all'interno di attività che lo sollecitano ad utilizzare la lingua per realizzare determinati compiti (*task*), per raggiungere determinati obiettivi "facendo" quindi con la lingua (*learning by doing*). È chiaro che si possono presentare difficoltà lessicali di diversa natura. Vi possono infatti essere complessità legate al lessico microlinguistico specifico della disciplina in oggetto oppure difficoltà di appropriatezza nell'uso di un repertorio lessicale specifico relativo ad un determinato genere testuale. Ogni disciplina si caratterizza per un proprio "discorso" con una propria dimensione metaforica, utilizza specifiche relazioni denotative e connotative e prevede, conseguentemente, un proprio universo concettuale che deve essere appreso e compreso attraverso lo sviluppo della competenza lessicale. Il lessico dunque può essere percepito dagli allievi come il principale ostacolo per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti (cfr. Coonan in questo volume). La questione lessicale in CLIL verrà affrontata nei prossimi paragrafi sotto tre diversi punti di vista. In primo luogo si analizzeranno alcune caratteristiche relative all'apprendimento del lessico in relazione alla specificità del CLIL. Quindi verranno presi in considerazione alcuni aspetti dell'insegnamento del lessico rispetto al CLIL. Infine una terza sezione sarà dedicata alle possibili convergenze tra il *lexical approach* e i principi metodologici del CLIL, al

fine di stabilire se l'approccio lessicale possa rappresentare un valido supporto metodologico per lo sviluppo della competenza lessicale in CLIL.

1. L'apprendimento del lessico in ambiente CLIL

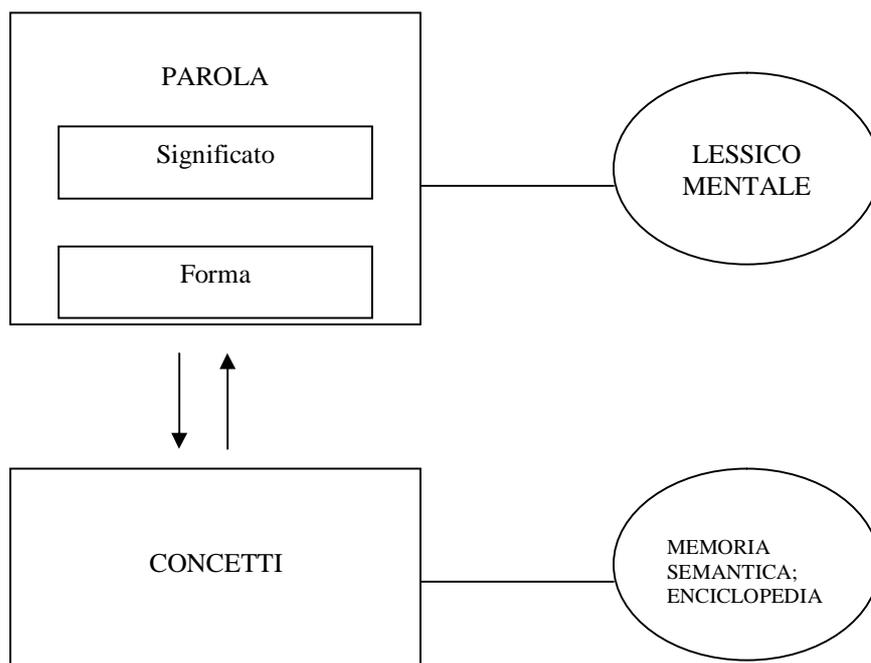
La letteratura glottodidattica degli ultimi decenni riguardante il lessico si è orientata principalmente verso tre aspetti: la natura del lessico, il suo insegnamento e gli aspetti psicolinguistici relativi al suo apprendimento. Al fine di considerare i vantaggi della metodologia CLIL per lo sviluppo della competenza lessicale è importante tenere in considerazione tutti questi aspetti. La riflessione sulla natura del lessico e del suo insegnamento verranno trattati successivamente nell'ottica del *lexical approach*, mentre in questo paragrafo verranno descritte alcune caratteristiche relative all'apprendimento lessicale.

1.1 Il lessico tra L1 e L2

Un primo punto importante su cui riflettere, soprattutto in riferimento all'uso della lingua veicolare e dunque all'apprendimento di materie disciplinari attraverso l'uso di una lingua non materna, riguarda il confronto tra i processi di apprendimento del lessico nella lingua materna e nella L2. Ogni apprendimento implica un atto di memoria. Anche l'apprendimento lessicale dunque coinvolge in modo articolato e complesso i diversi processi che soggiacciono alle attività mestiche. Un *item* lessicale viene percepito attraverso determinate caratteristiche fisiche (grafemi, fonemi), quindi viene creata nel lessico mentale una rappresentazione ad esso corrispondente a cui è associato un significato (Cardona 2004). L'informazione viene poi elaborata a livello concettuale e semantico ed integrata nel patrimonio di conoscenze già possedute dal soggetto. Come osservano Laudanna e Burani (1993: 15) il lessico mentale può essere descritto come:

un insieme di 'rappresentazioni', cioè di 'oggetti' mentali che corrispondono ad elementi della realtà, di cui riflettono certe caratteristiche rilevanti, e di 'processi' che si applicano a queste rappresentazioni, operando su di esse, trasformandole o mettendole in relazione fra di loro

Possiamo riassumere quanto descritto nel seguente schema :



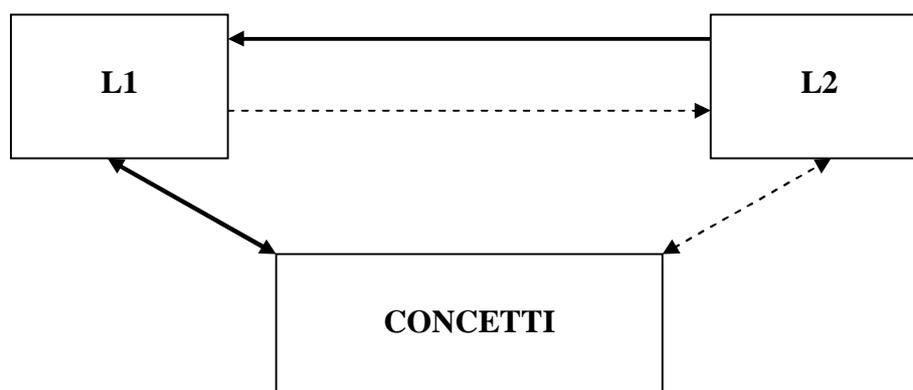
Fonte: adattato da Appel 1996

Questo processo generale avviene sia per la lingua materna che per le lingue che il soggetto si troverà ad apprendere nel corso della sua vita. Osserva Bogaards (1994: 145)

...les processus de l'apprentissage lexical en L2 ne présentent pas de différences essentielles par rapport a ceux appliqués en L1.

È importante, tuttavia, chiedersi, oltre al processo di apprendimento, quali relazioni intercorrano tra il lessico della lingua materna e quello della L2. Possiedono accessi lessicali differenziati nel lessico mentale? Condividono lo stesso sistema di organizzazione concettuale nella memoria semantica? Vi sono certamente alcune variabili da tener presente, come ad esempio il grado di somiglianza tra il lessico della lingua madre e quello della lingua *target* e dunque il livello di integrazione del lessico della L1 con quello della L2; le modalità in cui le parole sono state apprese; il tipo di conoscenza che il soggetto ha su di esse, se è più di carattere formale oppure se il significato è stato elaborato e integrato nella memoria a livello semantico.

Secondo alcune ricerche (cfr. Singleton 1999) sembra comunque possibile affermare che il lessico della lingua materna e quello della L2 sono immagazzinati in due diversi sistemi in contatto fra loro sia per collegamento diretto tra i diversi nodi lessicali sia perché tali sistemi sono afferenti ad un unico sistema concettuale. In sintesi dunque vi sono accessi lessicali diversi che conducono a rappresentazioni diverse che però afferiscono ad un medesimo sistema concettuale. È possibile, tuttavia, osservare come il legame tra la L1 e la L2 non presenti la stessa intensità rispetto al sistema concettuale. Si osservi lo schema seguente, il modello della memoria bilingue proposto da Kroll e Sholl (1992: 196):



Come si può osservare vi sono due legami di forte intensità. Il primo, di carattere bidirezionale, riguarda il rapporto tra la L1 e il livello concettuale; il secondo, monodirezionale, mette in relazione la L2 con la L1. Lo schema proposto si riferisce alle prime fasi di apprendimento e si può notare come le parole della lingua materna

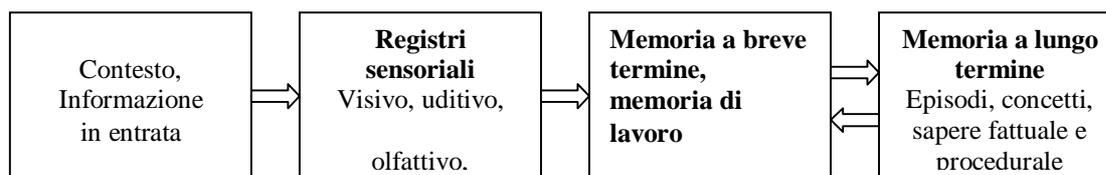
siano, naturalmente, in stretta relazione con il sistema concettuale (dunque evocare una rappresentazione lessicale significa anche attivare contemporaneamente nella mente il concetto corrispondente), mentre ciò non avviene nella L2, le cui unità lessicali sono in stretta relazione con le parole della L1. Non vi sarebbe dunque un rapporto diretto tra la parola della L2 *table* ed il concetto corrispondente, ma vi sarebbe una mediazione, ponendo il caso che l'allievo sia italiano, con la parola della lingua madre *tavola*. Dunque vi sono legami lessicali tra i lemmi della L1 e della L2, mentre i legami concettuali riguardano la L1. Con il procedere dell'apprendimento, tuttavia, l'allievo aumenta la sua competenza linguistica e culturale ed i rapporti tendono a cambiare. Il rapporto tra L2 e sfera concettuale si rafforza ed il processo di *mediazione concettuale* consente all'allievo di stabilire un rapporto diretto tra unità lessicali della L2 e i concetti corrispondenti. Vi sarebbe dunque uno spostamento progressivo di tali rapporti che assumono sempre maggior intensità a livello semantico.

Sotto il profilo glottodidattico è evidente che le metodologie di insegnamento, i materiali e le attività che vengono proposte agli allievi hanno un ruolo importante nel favorire l'instaurarsi di legami di tipo semantico. Una prima riflessione consiste dunque nel chiedersi se la metodologia CLIL presenti o meno degli aspetti vantaggiosi da questo punto di vista.

Innanzitutto è necessario prendere in considerazione, seppur in modo generico nell'economia del presente contributo, alcuni aspetti specifici dell'apprendimento in ambiente CLIL. La definizione *using languages to learn and learning to use language* (Marsh, Langé 2000), esplicita sinteticamente gli obiettivi didattici del CLIL, che mirano allo sviluppo contemporaneo delle competenze linguistiche e disciplinari attraverso una metodologia che pone al centro il concetto di *dual focused education* (Marsh 2002: 66). Il CLIL prevede attività incentrate sul principio del *fare con la lingua*, ossia sull'uso veicolare della lingua per raggiungere determinati scopi sulla base di compiti (*task*) assegnati. Tali attività vengono affrontate generalmente in modo cooperativo in lavori di coppia o di gruppo (sul principio del *cooperative learning*) in un'ottica incentrata sull'apprendere "facendo" (*learning by doing*). Tale impianto teorico-metodologico presuppone lo sviluppo di abilità linguistiche e di studio che implicano un profondo coinvolgimento dei processi cognitivi. Allo stesso tempo l'allievo si impegna in attività didattiche che lo portano a produrre e non a "riprodurre" lingua, come avviene spesso nelle lezioni tradizionali. In queste ultime, infatti, la produzione linguistica è spesso fine a se stessa. L'allievo è sollecitato ad una produzione orale o scritta che non serve tanto a raggiungere degli obiettivi comunicativi, quanto a fornire all'insegnante un materiale in base al quale valutare la competenza linguistica raggiunta. In questo caso l'*output* è spesso limitato e insufficiente, mentre invece per consolidare l'acquisizione oltre all'*input* comprensibile proposto da Krashen (1987) è necessario anche sviluppare un *output* comprensibile (Swain 1985). La metodologia CLIL, inoltre, offre maggiori possibilità all'allievo di produrre lingua in un ambiente più naturale di apprendimento, ossia in un contesto in cui la lingua è usata realmente per raggiungere degli scopi comunicativi e dunque possiede tutte le caratteristiche esplicite ed implicite proprie delle normali relazioni interpersonali. Sulla base di tali osservazioni è evidente che l'uso della lingua veicolare in ambiente CLIL può senz'altro favorire un più rapido consolidarsi dei rapporti semantici tra L2 e dimensione concettuale. Nuove conoscenze implicano necessariamente l'apprendimento di nuovi concetti e se tale apprendimento si svolge nella L2, ciò consente all'allievo, attraverso lo svolgimento delle attività, di ridurre il passaggio alla L1 aumentando le possibilità di mediazione concettuale diretta attraverso la L2.

1.2 La profondità di codifica semantica in ambiente CLIL

Nell'ambito della psicologia cognitiva, grazie agli studi sull'intelligenza artificiale (*Human information processing*), sono stati proposti molti modelli sul funzionamento della memoria¹. A partire dagli anni sessanta del secolo scorso la memoria non è più intesa come una capacità unitaria, ma piuttosto come un insieme di processi psicologici che concorrono alla formazione della traccia mnestica. Più che di una memoria sarebbe più appropriato, infatti, riferirsi ad una architettura di diversi tipi di memoria che ricevono l'input, lo elaborano e lo organizzano all'interno della conoscenza in modo tale da renderlo rapidamente disponibile nelle interazioni del soggetto con il mondo. Un primo esempio di modello di funzionamento della memoria fu il *modello modale* proposto da Atkinson e Schiffrin (1968):



Come si può osservare in questo tipo di modello l'informazione viene trattenuta dalla memoria sensoriale per un tempo brevissimo, ma sufficiente a consentire il trasferimento dell'*input* nella memoria a breve termine che lo elabora a livello fonologico. Successivamente, grazie alla ripetizione (*rehearsal*) l'informazione è trasferita alla memoria a lungo termine che custodisce ed organizza i concetti tramite una codifica prevalentemente semantica. Secondo tale modello esiste una relazione tra il tempo di permanenza dell'*input* nella memoria a breve termine e la possibilità della traccia di trasferirsi nella memoria a lungo termine. Successivamente, tuttavia, sono stati evidenziati alcuni punti deboli. In primo luogo la separazione tra una memoria a breve termine che codifica a livello fonologico e una memoria a lungo termine che codifica a livello semantico sembra essere una suddivisione troppo rigida. È più probabile che il tipo di elaborazione avvenga sulla base delle caratteristiche specifiche dell'informazione, sulla modalità di apprendimento e sul tipo di compito che il soggetto è chiamato a svolgere. In questo caso, per le caratteristiche descritte precedentemente, la metodologia CLIL dovrebbe favorire una maggior codifica semantica del materiale linguistico, dato che esso viene assunto non in modo fine a se stesso, ma in funzione delle attività da svolgere nella materia disciplinare. Inoltre, il trasferimento dell'informazione dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine non è in relazione al tempo di permanenza e di *rehearsal* nella memoria a breve termine. Craick e Lockart (1972) hanno successivamente proposto un modello *funzionale* basato sul principio di *profondità di codifica*, in base al quale i processi di elaborazione si sviluppano attraverso un *continuum* piuttosto che attraverso tappe, come sembra suggerire la visione strutturale del modello modale di Atkinson e Schiffrin. Dunque dai livelli di codifica sensoriale, basati sull'analisi delle caratteristiche fisiche dell'*input*, l'elaborazione procede verso livelli sempre più profondi di natura semantica. Oltre a ciò Craik e Lockhart osservano che l'acquisizione a livello semantico consente un *ripasso elaborativo* che prevede un maggior grado associativo e una più stabile integrazione dell'informazione con le conoscenze già acquisite dal soggetto. Ciò non

¹ Per un approfondimento sui processi della memoria e la didattica delle lingue si rimanda a Cardona 2001.

avviene nel caso di un *ripasso di mantenimento*, basato sul *rehearsal* ma privo di elaborazione. La metodologia CLIL proponendo materiale linguistico fortemente contestualizzato, significativo e ricco semanticamente, consente di aumentare il livello elaborativo. Ciò garantisce una codifica profonda dell'*input* che assume le caratteristiche di un apprendimento stabile ed integrato nella memoria semantica.

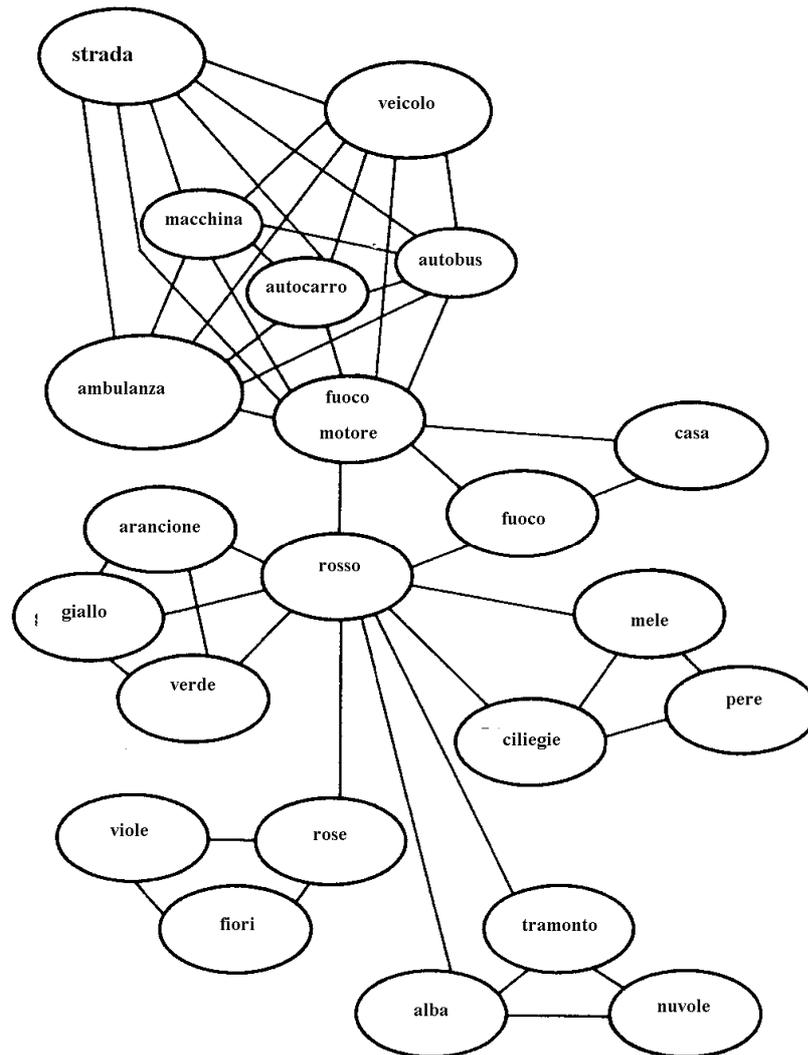
1.3 L'organizzazione dell'informazione e l'apprendimento in CLIL

Un ulteriore aspetto su cui riflettere riguarda le modalità di organizzazione dei concetti nella memoria semantica sia in relazione all'apprendimento lessicale sia rispetto alla metodologia CLIL. Vi sono varie teorie e differenti modi di rappresentare l'organizzazione dei concetti nella memoria semantica. Molte ricerche si sono focalizzate sullo studio di modelli di *reti semantiche*, altre ricerche hanno rappresentato la conoscenza attraverso il modello degli *schemi*,² strutture concettuali flessibili in grado di rinnovarsi e adeguarsi continuamente alla realtà sulla base dell'esperienza, della conoscenza e dell'interazione del soggetto con il mondo (Shank 1977). Rosch (1973; 1975) propone invece una categorizzazione dei concetti basata sulla *teoria dei prototipi*, in base alla quale i concetti si organizzano in funzione dei tratti semantici che conferiscono loro un più o meno elevato grado di prototipicità rispetto alla categoria di appartenenza.

Con riferimento all'apprendimento lessicale in ambiente CLIL sarà preso in analisi uno specifico modello di rete semantica proposto da Collins e Loftus (1975) che si basa sul principio di *diffusione dell'informazione* (*spread activation*).

Tale modello prevede una rappresentazione delle conoscenze organizzate in una rete flessibile di nodi concettuali collocati ad una distanza variabile sulla base di diversi gradi di associazione e di somiglianza semantica. Si veda ad esempio la figura seguente.

² O *scripts* o *frames*, a seconda della terminologia usata da vari studiosi.



Fonte: adattato da Collins e Loftus 1975

Il tempo di attivazione dei nodi varia a seconda del grado associativo e della conseguente distanza che intercorre fra di essi. Quanto maggiore è il legame che si stabilisce tra due concetti tanto minore è la distanza che li separa e, conseguentemente, minore è il tempo di attivazione. Si potrebbe, anche a costo di una eccessiva semplificazione, esplicitare il funzionamento di tale organizzazione della conoscenza con la metafora del terremoto. Un sisma ha un epicentro da cui si diparte la forza tellurica che va perdendo di intensità man mano che la distanza dall'epicentro aumenta. Nel caso del principio di diffusione dell'attivazione, un determinato stimolo produce l'attivazione di un nucleo concettuale. Tale attivazione si propaga ad una velocità costante coinvolgendo altri nodi concettuali con una forza inversamente proporzionale alla distanza alla quale essi sono collocati rispetto alla fonte originale di attivazione. Inoltre, maggiore è il legame associativo tra i nodi concettuali maggiore è il grado di *accessibilità* fra di essi e ciò li rende conseguentemente più prossimi riducendo il tempo di percorrenza dell'attivazione.

Da un punto di vista glottodidattico il principio della propagazione dell'attivazione è certamente rilevante. Se infatti fra i nodi concettuali esistono forti legami di natura semantica la loro acquisizione sarà più stabile ed il loro riconoscimento e recupero dalla memoria sarà facilitato. Da ciò ne deriva un'acquisizione linguistica più stabile e un'organizzazione del lessico mentale funzionale allo sviluppo della competenza comunicativa.

Attraverso la metodologia CLIL è possibile sviluppare forti legami associativi a livello lessicale lavorando su campi semantici determinati dalle specificità della materia disciplinare. Inoltre tali conoscenze non vengono assunte in modo passivo, ma devono essere utilizzate nei *task*, nelle attività di gruppo. Spostando il *focus* dal *come* dire al *cosa* dire si pongono le basi per un arricchimento lessicale sia di tipo produttivo che ricettivo. In questo modo si formano reti semantiche complesse che favoriscono sia lo sviluppo delle abilità linguistiche sia le conoscenze relative alla materia disciplinare.

In conclusione di questa sezione del presente contributo è possibile affermare che rispetto alle caratteristiche psicolinguistiche dell'apprendimento lessicale considerate, l'uso della lingua veicolare in ambiente CLIL può favorire un più rapido sviluppo dei legami diretti tra lemmi della L2 e il sistema concettuale che presiede alla conoscenza. Inoltre i presupposti metodologici del CLIL sono coerenti con il principio di profondità di codifica semantica e possono favorire la creazione ed il consolidamento di associazioni stabili fra i concetti, funzionali allo sviluppo della competenza lessicale.

2. L'insegnamento del lessico in ambiente CLIL

Nei paragrafi precedenti si sono descritti alcuni aspetti relativi all'apprendimento del lessico. La presente sezione è invece incentrata su alcune riflessioni di carattere generale sull'insegnamento del lessico ed in particolare sulle caratteristiche metodologiche del *lexical approach*, al fine di stabilire se tale approccio può costituire una risorsa utile per lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL.

2.1 Considerazioni generali

Le parole devono stare dunque nelle frasi, nei testi e nelle situazioni. Se si vuole capire cos'è una parola e come si comporta con il suo significato bisogna tenerne conto, altrimenti si passa da una aporia all'altra

(Harald Weinrich).

La citazione posta ad introduzione di questo paragrafo ci porta direttamente al centro di una problematica inerente all'insegnamento e all'apprendimento del lessico che riguarda l'importanza di presentare i lemmi di una lingua straniera all'interno di testi e di contesti significativi per i discenti. Solo attraverso il testo ed il contesto è possibile, infatti, definire veramente il significato di una parola. Il contatto con essa avviene attraverso la sua forma scritta o orale ed è importante riconoscere le sue caratteristiche morfosintattiche per poterne definire il ruolo e la funzione grammaticale all'interno della frase. Tuttavia, solo conoscendo i possibili significati e l'uso pragmatico che un determinato lemma assume all'interno della comunità linguistica, le sue connotazioni ed usi figurati è possibile apprendere veramente una parola e sviluppare appieno la competenza lessicale. Conoscere una parola ed essere in grado di usarla correttamente presuppone dunque una competenza che trascende la sola traduzione (che peraltro non è detto esista) nella lingua madre del discente, ma implica la conoscenza dei confini semantici che tale parola possiede all'interno del sistema linguistico di appartenenza. Da questo punto di vista è facile osservare come i materiali didattici spesso non siano adeguati, non presentino sezioni dedicate al lessico

sufficientemente ampie. Sotto il profilo metodologico, inoltre, il tempo dedicato al lessico nelle ore di lingua è spesso ridotto a favore della morfosintassi e le attività su di esso sono spesso di tipo decontestualizzato. Nello schema seguente si riportano alcune caratteristiche dell'insegnamento del lessico negli approcci tradizionali e alcune riflessioni per una metodologia finalizzata allo sviluppo della competenza lessicale.

Sviluppare la competenza lessicale	Il lessico negli approcci tradizionali
<p>In base all'analisi dei bisogni e all'obiettivo del corso si seleziona il lessico più utile da insegnare agli allievi sulla base dei <i>corpora</i> e del lessico di frequenza con attenzione alle collocazioni e alle co-occorrenze.</p> <p>L'insegnamento del lessico è centrato sugli allievi e sulle loro strategie di apprendimento.</p> <p>Si sviluppano le strategie metacognitive per favorire l'autonomia di apprendimento e di sviluppo della competenza lessicale.</p> <p>Il lessico viene insegnato attraverso attività quanto più possibile contestualizzate. Le tecniche decontestualizzate vengono utilizzate molto limitatamente.</p>	<p>La scelta del lessico avviene progressivamente sulla base dei testi proposti durante la lezione e non in base alla frequenza d'uso ed ai bisogni degli allievi.</p> <p>L'insegnante non tiene conto delle caratteristiche personali e delle strategie cognitive e metacognitive degli allievi.</p> <p>L'insegnante insegna il lessico agli allievi, ma non le strategie per favorirne l'apprendimento autonomo.</p> <p>Il lessico è proposto principalmente in attività decontestualizzate (liste di parole da ripetere con la traduzione, <i>flashcards</i> ecc.).</p>

Secondo Nation (1990; 2001) vi sono quattro aspetti che determinano la conoscenza di una parola:

- forma*
- posizione*
- funzione*
- significato*

Una parola viene recepita attraverso i suoi tratti fisici (il significante, la *forma*) e assume all'interno della frase un determinato ruolo grammaticale e sintattico (la *posizione*). A questo livello la competenza linguistica comporta il saper riconoscere una parola, saperla pronunciare o scrivere, farne lo *spelling*. Inoltre, l'allievo deve conoscere quale struttura grammaticale deve essere rispettata nell'uso di una determinata parola e quali parole possono o meno precederla o seguirla. Forma e posizione sembrano dunque soddisfare le caratteristiche della competenza linguistica intesa come *sapere la lingua* e *saper fare lingua*, ossia conoscere le strutture morfosintattiche ed essere in grado di applicarvi le regole che presiedono alla grammatica normativa per costruire delle frasi corrette. *Funzione* e *significato*, invece, riguardano gli aspetti d'uso pragmatico delle parole nei contesti comunicativi e,

pertanto, riguardano il *saper fare con la lingua* ed il *saper essere* in una lingua straniera. La *funzione*, infatti, implica competenze sulla frequenza d'uso di una determinata unità lessicale e la sua appropriatezza in riferimento ad un determinato contesto comunicativo, riguarda dunque la scelta di registro, il livello più o meno formale dello scambio comunicativo, ecc., mentre il significato rimanda alla serie di rapporti (denotativo/connotativo; rapporti di polisemia, sinonimia, iponimia/iperonimia, antonimia) che un'unità lessicale intrattiene con le altre parole del medesimo sistema linguistico. Se dunque *forma* e *posizione* sono aspetti del lessico che riguardano la competenza linguistica, *funzione* e *significato* sono aspetti imprescindibili della competenza comunicativa, di cui la competenza linguistica è solo una componente. La competenza lessicale presuppone lo sviluppo di tutte queste sottocompetenze, tuttavia, soprattutto negli approcci tradizionali incentrati sulla morfosintassi, sono le prime due (*forma* e *posizione*) a ricevere maggior attenzione, mentre coerenza vorrebbe che in un'ottica comunicativa si prestasse particolare attenzione a *funzione* e *significato*.

L'insegnamento del lessico dovrebbe realizzarsi attraverso una metodologia in grado di sviluppare tutti gli aspetti descritti da Nation, per giungere ad una competenza lessicale funzionale agli scopi comunicativi di una società complessa e sempre più transnazionale. Una competenza lessicale che consenta lo sviluppo di una serie di sottocompetenze di tipo comunicativo che possiamo riassumere nel seguente prospetto:

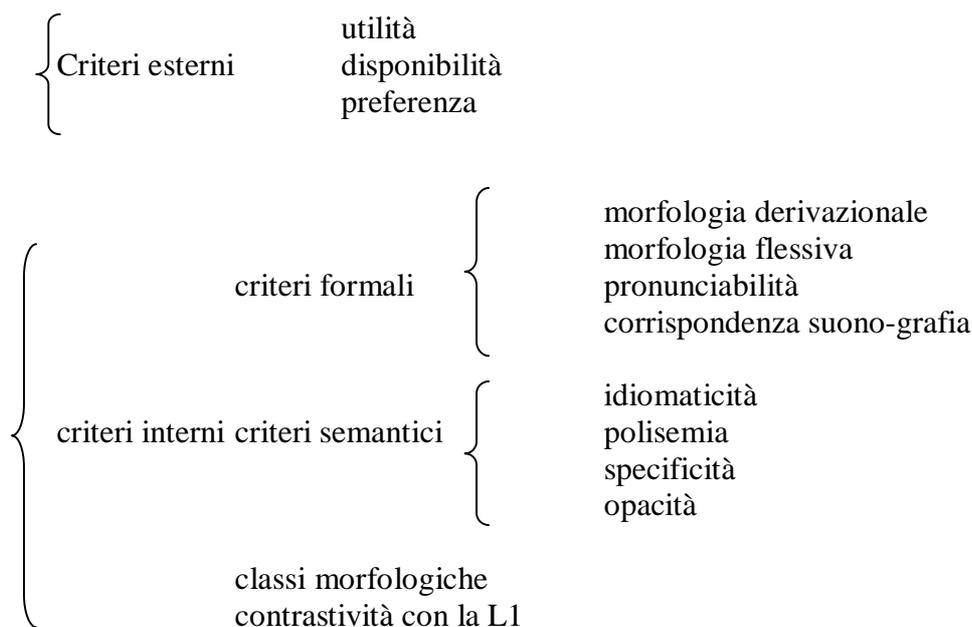
<i>competenza linguistica</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Conoscenza sulla forma delle parole, conoscenza dell'ortografia e della pronuncia. -Conoscenza della struttura delle unità lessicali e del loro significato. -Conoscenza delle caratteristiche morfosintattiche.
<i>Competenza discorsiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Conoscenza dei rapporti logico-semantici tra le unità lessicali. -Conoscenza delle co-occorrenze e delle collocazioni. -Conoscenza delle regole di coesione e coerenza all'interno del testo.
<i>Competenza referenziale</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Riguarda la conoscenza del mondo e l'enciclopedia. Consente di attivare schemi e script sui quali si basano i processi di inferenza. -Consente di attivare il lessico corrispondente a determinati domini di esperienza.
<i>Competenza socioculturale</i>	<p>Riguarda ad esempio le scelte di registro in base al contesto comunicativo in cui si produce l'atto linguistico.</p> <p>Questa competenza riguarda anche il valore culturale, affettivo e</p>

	connotativo delle parole in funzione delle griglie culturali proprie di ogni comunità linguistica.
<i>Competenza strategica</i>	Riguarda la capacità di utilizzare strategie per risolvere problemi di comunicazione in ordine al livello di conoscenza lessicale. Ad esempio saper utilizzare le informazioni contestuali per inferire parole sconosciute o utilizzare strategie compensative in fase di produzione laddove si presentino carenze lessicali.

Fonte: Cardona 2004: 40.

In sintesi dunque emerge la necessità di adottare nell’insegnamento del lessico una metodologia che tenga conto dei seguenti presupposti:

a. Le parole non vivono da sole nel lessico mentale, ma si organizzano sulla base di rapporti che possono essere di natura categoriale (ad esempio rapporti morfologici, relativi al sistema derivazionale e compositivo o rapporti di natura semantica, come iponimia polisemia ecc.) o rapporti di tipo associativo (basati sulle co-occorrenze, sulle collocazioni, ecc.). L’insegnamento del lessico deve dunque tener conto di una serie di criteri che orientano sia la metodologia sia la scelta stessa del corpus lessicale da insegnare. Bettoni (2001) riassume tali rapporti nel seguente schema:



Fonte: Bettoni 2001: 76.

b. Il lessico deve essere presentato in modo contestualizzato. In ragione delle complesse relazioni interne ed esterne che organizzano le parole di una lingua è opportuno ridurre le attività didattiche che presentano lessico fuori dal contesto in favore di attività che garantiscano un adeguato sviluppo della competenza lessicale. Alcune parole caratterizzate da forte monosemità, come i termini microlinguistici, posso essere appresi anche isolatamente attraverso la traduzione, ma in generale è meglio presentare le parole nel loro contesto. Osserva Boogards:

Le parole tendono a perdere significato se estrapolate dal loro contesto di cui hanno bisogno per mantenere il loro status di unità lessicali dotate di una determinata forma e di un significato ben definito (1994: 180)³.

c. La scelta del lessico da insegnare deve essere molto accurata. Negli approcci incentrati sulla morfosintassi la progressione nell'apprendimento viene organizzata dall'elemento grammaticale più semplice al più complesso. In un approccio incentrato sul lessico la progressione deve invece tener conto della frequenza d'uso delle unità lessicali. La progressione dunque diviene dal più diffuso al meno diffuso o dal più utile al meno utile. In genere la scelta del repertorio lessicale deve basarsi sui bisogni degli allievi e sulle loro necessità comunicative. Nel caso del CLIL il *corpus* lessicale deve essere organizzato soprattutto in funzione della materia disciplinare. In tal caso potrebbe essere utile utilizzare lessici di frequenza basati sia su *corpora* generali sia su *corpora* specialistici relativi alla materia disciplinare. Il CLIL, inoltre, rappresenta un ambiente di apprendimento più naturale, in cui la comunicazione assume i tratti di una maggior autenticità. Gli obiettivi da raggiungere e le attività da svolgere richiedono non solo un *input* comprensibile, ma anche un *output* ben strutturato sotto il profilo lessicale e formale. Ciò richiede ovviamente una particolare attenzione al lessico ed al repertorio lessicale. Una adeguata competenza lessicale diviene prerequisito necessario per la comprensione e per la riuscita delle attività in CLIL e a sua volta la ricchezza dell'*input* linguistico nel CLIL favorisce lo sviluppo della competenza lessicale. In questo tipo di lezioni, infatti, l'*input* lessicale assume tutte le caratteristiche delle normali interazioni comunicative. Rispetto alla lezione tradizionale Coonan osserva, infatti, come in CLIL l'*input* e l'*output* presentano per molti aspetti una maggiore ricchezza:

	Contenuti →	+complessi +autentici -ridondanti
<i>input</i> e <i>output</i> più motivati e motivanti perché:	Testi/generi →	+diversi +autentici
	Compiti/attività →	+impegnative +diverse +autentiche

³ Traduzione nostra.

fonte: adattato da Coonan 2002: 95

Quanto brevemente descritto in questo paragrafo porta a chiedersi quale sia il migliore approccio per sviluppare la competenza lessicale necessaria ad affrontare lezioni di tipo CLIL e, inoltre, se tale approccio possiede nel suo impianto epistemologico indicazioni metodologiche coerenti ai presupposti del CLIL. Nel paragrafo successivo verranno descritte alcune caratteristiche del lexical approach e si cercherà di evidenziarne i vantaggi derivanti dalla sua applicazione in ambiente CLIL.

2.2 Il lexical approach

Il *lexical approach* (Lewis 1993; 1997) è certamente tra le proposte metodologiche più interessanti degli ultimi anni. In apertura a *The Lexical Approach* (1993) Lewis pone una specie di decalogo metodologico su cui si fonda l'approccio lessicale. forniamo una descrizione e un commento di alcune di queste descrizioni:

2.2.1 Aspetti linguistici

- a. *Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*
- b. *The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word 'chunks'*
- c. *Grammar as structure is subordinate to lexis*
- d. *The central metaphor of language is holistic-an organism; not atomistic-a machine*
- e. *Language is recognised as a personal resource, not an abstract idealisation*
- f. *Successful language is a wider concept than accurate language*
- g. *Socio-linguistic competence-communicative power-precedes and is the basis, not the product, of grammatical competence.*
- h. *Grammatical error is recognised as intrinsic to the learning process.*

Da questi enunciati emerge una descrizione della lingua caratterizzata da una visione unitaria. La lingua è un organismo omogeneo strutturato sulla base di un lessico grammaticalizzato costituito prevalentemente da segmenti di lingua precostituiti, da *chunks*. La grammatica non è la struttura in cemento armato che regge la casa ed il lessico non rappresenta i mattoni che singolarmente rivestono tale struttura. È evidente come questi presupposti siano lontani dalla tradizionale separazione tra lessico e grammatica e si ispirino invece ai principi della lessicogrammatica. Per comprendere come l'approccio lessicale basato sui *chunks* può essere di grande aiuto nelle lezioni di tipo CLIL è utile considerare brevemente la natura del lessico secondo il *lexical approach*

In base al lexical approach la lingua è costituita in gran parte da quattro tipologie diverse di unità lessicali, a partire dalle quali si costituiscono i *chunks* di ogni lingua.

1. a) *word*
b) *polyword*
2. *collocation*
3. *institutionalised utterances*
4. *sentence frames or heads*

Words e *polyword* si riferiscono ad *item* lessicali assunti come unità indipendenti. A questa categoria appartengono lemmi monoreferenziali, come i termini delle microlingue scientifico-professionali. Lewis considera unità indipendenti anche unità lessicali come *basta, certo, prego, volentieri* ecc. A questa prima categoria appartengono, inoltre, locuzioni composte da più di una parola, come ad esempio le espressioni *a proposito, d'altra parte, comunque sia, ad ogni modo, né più né meno* ecc. Si tratta di locuzioni che possono svolgere diverse funzioni all'interno del discorso e che possono essere considerate singole unità lessicali. Si pensi a locuzioni preposizionali come *dal punto di vista di, a seconda di, in proporzione a*, oppure a locuzioni con valore congiuntivo come *in modo che, di tal sorta che* ecc.

La seconda tipologia indicata da Lewis è costituita dalle collocazioni. In ogni lingua esse rappresentano co-occorrenze di alta frequenza che si dispongono sul piano sintagmatico senza specifiche relazioni sintattiche. Si tratta dunque di lemmi che ricorrono spesso insieme all'interno della catena discorsiva e che si attraggono in modo particolare. In italiano, per esempio, l'aggettivo *castano* si riferisce sempre al colore dei capelli o degli occhi e di conseguenza si dice che una persona ha i *capelli castani*, ma mai che ha i capelli marroni.

Le collocazioni possono rappresentare un ostacolo per l'apprendente. Esse si reggono su legami di tipo semantico spesso determinati dal valore connotativo del significato; in altri casi possono essere legami di tipo sintagmatico o pragmatico, più che altro determinati dall'uso.

Le collocazioni sono patrimonio di una stessa comunità linguistica che ne condivide il significato, ma possono essere differenti in altre lingue. Esse risultano dunque di difficile riconoscimento per l'allievo. Può accadere, infatti, che si creino fenomeni di *transfert* negativo, in quanto l'apprendente è portato a riprodurre nella lingua *target* le collocazioni presenti nella sua lingua madre. Nel *lexical approach* le collocazioni assumono un ruolo importante e l'insegnante dovrebbe far prendere coscienza della loro struttura all'interno della lingua, dedicando un certo tempo ad attività che ne favoriscano la memorizzazione, in modo tale che possano essere collocate come singole unità nelle reti semantiche della memoria a lungo termine.

La terza categoria è composta da espressioni istituzionalizzate, ossia *chunk* di uso pragmatico che appartengono principalmente al codice orale e che vengono assunti come singole unità. Si tratta di espressioni formulaiche e routinizzate che si utilizzano molto spesso nella lingua e che, pur avendo un certo grado di idiomaticità, possiedono comunque un alto grado di trasparenza come *ci penso io, non me l'aspettavo, non ha niente a che fare con me, non ne so niente, non ce la faccio, ecc.* sono espressioni che si possono assumere come singole unità all'interno di un discorso ed apprendere come tali. In questa tipologia rientrano anche espressioni come *se fossi in te, se fossi al tuo posto*, ecc. Osserva Lewis:

...those sentences that are fully institutionalised utterances can be learned and used as wholes, without analysis, thereby forming the basis, not the product, of grammatical competence (1997: 259).

Infine l'ultima categoria, ossia le espressioni per strutturare il testo. Si tratta in sostanza delle forme istituzionalizzate che però rientrano nel codice scritto della lingua e che sono estremamente utili per decodificare testi di una certa lunghezza. Si tratta di espressioni come *in primo luogo... in secondo luogo... infine*, oppure: *passeremo ora ad analizzare una serie di punti...* Si tratta prevalentemente di espressioni che

strutturano lunghi passaggi scritti, ma possono essere presenti anche nella lingua parlata, se per esempio ci troviamo nel campo del linguaggio accademico.

Lo studio di queste strutture dipende in gran parte dall'obiettivo che si propone il corso. Nel caso di studenti stranieri che devono accedere a corsi accademici o a lingue settoriali scientifico-professionali, la conoscenza di questa tipologia di *chunk* lessicali può essere di grande utilità, sia per codificare il discorso in fase ricettiva sia per organizzare la produzione scritta ed in alcuni casi orale.

Ci sembra che la descrizione del lessico proposta da Lewis risulti funzionale allo sviluppo della lingua veicolare in ambiente CLIL. Riflettere sui *chunks*, essere in grado di riconoscerli e di utilizzarli in fase produttiva potrebbe aiutare gli allievi sia a rendere più comprensibile l'*input* sia a rendere più semplice l'organizzazione di un *output* corretto. Sarebbe opportuno creare attività di espansione e rinforzo del lessico prima di affrontare la lezione CLIL vera e propria. Da un lato, infatti, si può lavorare su un lessico microlinguistico di base e predisporre un *corpus* di termini specifici della disciplina in oggetto e dall'altro si può lavorare per individuare i *chunks* lessicali che strutturano un certo tipo di testo, riflettendo su specifiche collocazioni e sulla loro frequenza d'uso. Non basta infatti puntare ad attività che sviluppino il lessico in modo quantitativo, ma è importante la riflessione sulla lingua al fine di creare una consapevolezza metalinguistica che può tornare di grande utilità nello svolgimento delle attività proposte in ambiente CLIL.

Nelle caratteristiche della lingua descritte da Lewis (vedi sopra i punti e, f, g, h, vi è, inoltre, un secondo spetto fondamentale. La lingua non è una idealizzazione, ma una risorsa individuale; è fondamentale la dimensione socio-linguistica che pone attenzione all'uso pragmatico della lingua nei contesti comunicativi. Riuscire a comunicare è una condizione necessaria per comunicare meglio, per migliorare successivamente la competenza linguistica, in tal senso l'errore è una tappa normale nel processo di apprendimento.

L'uso della lingua veicolare in ambiente CLIL stimola senza dubbio un maggior grado di interazione linguistica tra gli allievi. Osserva Wolff (1997; cit. in Coonan 2002: 93):

l'interazione condotta sui contenuti della materia non linguistica è per definizione, più autentica dell'interazione condotta sui contenuti pseudo-reali della lezione di lingua.

Tale interazione è garantita da una maggior spinta motivazionale, come osserva Coonan:

Sia l'input che l'output sono motivati. Trovano la loro giustificazione nella materia stessa, nel suo stesso apprendimento. Lo studente deve mettere la lingua straniera al servizio della disciplina. Usa la lingua per comprendere concetti, per appropriarsi dei contenuti [...] non usa, pertanto, la lingua per manifestare ad altri la sua conoscenza della lingua come, al contrario, avviene nell'insegnamento tradizionale delle lingue straniere dove questo uso costituisce la motivazione di base di ogni attività linguistica (2002: 94)

Il CLIL dunque rappresenta un ambiente di apprendimento ideale in cui sviluppare la concezione della lingua intesa come risorsa individuale e non conoscenza astratta. Inoltre, come abbiamo osservato, L'interazione in CLIL possiede un grado di autenticità e naturalezza che rappresenta la condizione necessaria per sviluppare gli

aspetti socio-pragmatici dell'interazione linguistica così come suggerito da Lewis (cfr punti. *e, f, g, h*)

2.2.2 Aspetti metodologici

- a. A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to 'chunk' language successfully.*
- b. Collocation is integrated as an organising principle within syllabuses.*
- c. The primacy of speech over the writing is recognised; writing is acknowledged as a secondary encodement, with a radically different grammar from that of the spoken language.*
- d. Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status*
- e. It is the co-textual rather than situational elements of context which are of primary importance for language teaching.*
- f. Task and process, rather than exercise and product, are emphasized.*
- g. The present-Practice-produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesise-Experiment cycle*

È evidente che focalizzare l'attenzione sui *chunks*, sulle collocazioni, sugli usi formulaici ed istituzionalizzati della lingua, che si traducono in *items* lessicali costituiti da intere frasi grammaticalizzate, è in chiara antitesi con il tradizionale insegnamento del lessico, soprattutto di matrice strutturalista, basato da un lato sull'atomizzazione della lingua e dall'altro sul paradigma presentare/praticare/produrre (*present-practice-produce*), incentrato su percorsi deduttivi. Nel caso invece dell'apprendimento di *chunks* come quelli descritti, si crea la necessità di adottare il paradigma osservare/ipotizzare/sperimentare (*observe-hypothesise-experiment*). In questo caso, partendo dall'osservazione dei *chunks* presenti in un testo è possibile, attraverso tecniche induttive (ossia dall'osservazione del particolare risalire all'ipotesi di una possibile regola generale), comprenderne la struttura ed il funzionamento. In tal modo si creano le condizioni non solo per la loro acquisizione, ma soprattutto per il loro riutilizzo in fase produttiva. Il ruolo di guida, di *tutor* svolto dal docente di lingua in ambiente CLIL, il suo compito di promuovere la lingua portando l'allievo a utilizzare le abilità linguistiche per apprendere, sembra essere uno sfondo metodologico ideale per sviluppare un approccio induttivo all'acquisizione della lingua come suggerisce il paradigma *observe-hypothesise-experiment*. Nel CLIL gli allievi *apprendono ad usare la lingua e usano la lingua per apprendere* ed in questo percorso possono sviluppare la consapevolezza metalinguistica necessaria per lo sviluppo della competenza lessicale. È importante, inoltre, porre in evidenza come nel *lexical approach* assuma grande rilievo il processo di apprendimento che lo studente compie svolgendo dei *tasks*, dei compiti in cui vi sono degli obiettivi da raggiungere, mentre scarso rilievo viene dato agli esercizi ed al prodotto linguistico derivante dal loro svolgimento (cfr punto *e*). Su questo punto vi è accordo con la metodologia CLIL, visto che essa prevede anche percorsi di apprendimento incentrati proprio nello svolgimento di *tasks*. Per quanto riguarda invece lo sviluppo delle abilità linguistiche, il *lexical approach*, come evidenziato dai punti *c* e *d*, pone particolare attenzione alle abilità orali, *ascoltare e parlare*. Nel caso del CLIL invece si tratta di volta in volta di decidere quali abilità si desiderano sviluppare, sia produttive che ricettive, l'importante è che l'insegnante decida in fase di programmazione CLIL quale o quali abilità sviluppare, in modo da predisporre le attività necessarie (Coonan 2002).

3. Conclusioni

Il problema del lessico è certamente uno degli aspetti centrali nel CLIL. Da quanto descritto nei paragrafi precedenti è possibile affermare che le basi

metodologico-operative proposte dal *lexical approach* sono non solo compatibili, ma possono essere di grande utilità per lo sviluppo della competenza lessicale in contesti di uso veicolare della lingua di tipo CLIL. Affinché, tuttavia, ciò possa realizzarsi è necessario che sia l'insegnante di lingua sia l'insegnante della materia disciplinare pongano attenzione alla dimensione linguistica e non solo ai contenuti disciplinari. D'altra parte

ogni insegnante proprio in virtù del fatto che è insegnante- è anche un insegnante di lingua. Ogni insegnante deve quindi promuovere una competenza nella lingua propria della sua materia e necessaria per l'apprendimento della stessa (Coonan 2002: 101).

In altri termini ogni materia possiede un certo *corpus* di termini specifici che ne caratterizzano la microlingua, ma ogni disciplina possiede anche un suo "discorso", una sua retorica fatta di unità lessicali che assumono una specifica dimensione connotativa, di collocazioni e *chunks*, di locuzioni ed espressioni che contribuiscono alla coerenza e alla coesione di un determinato tipo e genere testuale. Riflettere su questi aspetti della propria lingua, sviluppare una certa metacompetenza linguistica è un passo fondamentale e necessario affinché l'insegnante della materia disciplinare possa comprendere quali aspetti della lingua sia necessario sviluppare per apprendere la sua materia. Solo in tal modo peraltro è possibile raggiungere la piena ed efficace collaborazione tra l'insegnante di lingua e l'insegnante della disciplina, condizione imprescindibile affinché la metodologia CLIL possa essere utilizzata consapevolmente e con successo.

Riferimenti bibliografici

Appel R., 1996, "The Lexicon in Second Language Acquisition", in Jordans P., Lalleman J., (a cura di), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Atkinson K.C., Shiffrin R.M., 1968, "Human Memory: A proposed system and its control processes", in Spence K.W. (a cura), *The Psychological of learning and motivation: Advances in Research and Theory*, New York, Academic Press, vol. 2, pp. 89-105.

Balboni P., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino UTET Libreria.

Balboni P., *Le microlingue scientifico professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria.

Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.

Bogaards P., 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Credif, Paris, Hatier/Didier.

Cambiaghi B., 2003, "Il lexical Approach come proposta per tutte le lingue", in *RILA*, 1-2,

Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.

Cardona M., 2003, "Il Lexical approach e i processi della memoria. Alcune convergenze", in Dolci R., Celentin P. (a cura), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.

Cardona M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.

Cardona M., *Insegnare ed apprendere il lessico*, 2003, modulo telematico per il corso on-line del Laboratorio CLIL dell'Università Ca' Foscari di Venezia, a cura di M.C. Coonan.

Collins A. M., Loftus E. F., 1975, "A spreading activation theory of semantic processing", in *Psychological Review*, 82, pp. 407-428.

Collins A. M., Quillian M. R., 1969, "Retrieval time from semantic memory" in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, pp. 240-247.

Coonan C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.

Coonan C., 2004, Progettare per CLIL: una cornice di riferimento, in Serragiotto G. (a cura), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.

Craik F. I. M., Lockhart R. S., 1972, "Levels of Processing: A framework for memory research". In *Journal of verbal learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.

Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.

Di Sabato B., Cordisco M., 2006 (a cura), "Lingua e contenuti: un'integrazione efficace", numero monotematico di *RILA*, XXXVIII, 1, Gennaio-Aprile, Roma, Bulzoni.

Krashen S. D., 1985, *The Input Hypothesis*, London, Longman.

Krashen S., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Kroll J.F., Sholl A., 1992, "Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals", in Harris R.J. (a cura), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier.

Langé G., 2000, "Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue. Una introduzione al CLIL per genitori e giovani", in Marsh D., Langé G. (a cura), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People* (testo plurilingue), Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Laudanna A., Burani C., 1993 (a cura), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Roma, NIS.

Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.

Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, LTP.

Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.

Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, LTP.

Marsh D., Langé G. (a cura), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People* (testo plurilingue), Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.

Marsh D., Langé G., 1999, *Implementing content and Language integrated Learning*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.

Mazzotta P., 2006, *Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati*, in *RILA*, XXXVIII, 1, Gennaio-Aprile, pp.71-84, Roma, Bulzoni.

Meara P., 1980, "Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning", in *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 13, 4.

Morgan J., Rinvoluceri M., 1986, *Vocabulary*, Oxford, OUP.

Nation I.S.P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle.

Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.

- Porcelli G., 2004, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino UTET Libreria.
- Porcelli G., 2006, "Punti di incontro tra il CLIL e l'approccio lessicale", in *RILA*, XXXVIII, 1, Gennaio-Aprile, pp.101-120, Roma, Bulzoni.
- Rosch E., 1973, "On the internal structure of perceptual and semantic categories", in *Cognitive development and acquisition of language*, Moore T.E. (a cura), New York, Academic Press.
- Rosch E., 1975, "Cognitive representations of semantic categories", in *Journal of Experimental psychology*, 104, pp. 192-233.
- Schank R. C., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum.
- Serra Borneto C., 1998 (a cura), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- Serragiotto G., 2003, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil,
- Singleton D., 1999, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swain M., 1985, "Communicative Competence: Same Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", in Gass S., Madden C., (a cura), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Mass.), Newbury House.
- Weinrich H., 2007, *La lingua bugiarda. Possono le parole nascondere i pensieri?*, Bologna, Il Mulino.
- Wolff D., 1997, "Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", in Marsh D., et al. (a cura), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Hymes D., 1972, "On Communicative Competence", in Pride J., e Holmes J., (a cura), *Sociolinguistics*, New York, Penguin.