

L'intero numero della rivista è online, open access, consultabile al link:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1990>  
PAGINE 359-372

## Italiano LinguaDue

Ultimo fascicolo Archivio Info ▾

[Home](#) / [Archivi](#) / [V. 15 N. 1 \(2023\): ITALIANO LINGUADUE](#) / \*\*\*

### VERSO LO SVILUPPO DI UN SILLABO FRASEOLOGICO PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: ALCUNE PREMESSE TEORICO-METODOLOGICHE

#### Francesca La Russa

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

#### Maria Roccaforte

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

 <https://orcid.org/0000-0002-7991-0124>

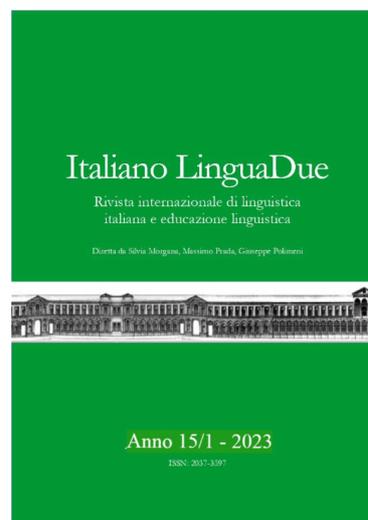
#### Veronica D'Alesio

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20398>

#### Abstract

Le combinazioni lessicali sono centrali nell'apprendimento linguistico perché possono essere elaborate velocemente (Sivanova-Chanturia, 2015) e il loro uso contribuisce a dare l'idea di fluenza in produzione (Nattinger & DeCarrico, 1992). Tuttavia, l'acquisizione della competenza fraseologica in L2 è fonte di difficoltà per gli apprendenti. Nei sillabi per l'insegnamento della lingua italiana, inoltre, il lessico è generalmente presentato sotto forma di elenco di singole parole e la dimensione fraseologica risulta assente.



 PDF

Publicato

2023-06-26

## **PREFAZIONE**

Francesca Malagnini, Roberta Ferroni

i-v

 PDF

## **L'ITALIA DELLE MOBILITÀ: ANTICHE CONFERME E INATTESE SCOPERTE**

Delfina Licata

1-9

 PDF

## **PER UN'ANALISI DELLA VITALITÀ DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO**

Roberto Dolci

10-35

 PDF

## **“HO STUDIATO CINEMA E NON PENSAVO DI INSEGNARE ITALIANO”. L'INSEGNANTE DI ITALIANO ALL'ESTERO: PROFILI, FORMAZIONE E PROPOSTE**

Elena Ballarin, Paolo Nitti

36-52

 PDF

## **“NOI ITALIANI SIAMO COSÌ”: REALIZZARE L'IDENTITÀ IN UNA CONVERSAZIONE DI EMIGRATI ITALIANI**

Anna De Marco, Mariagrazia Palumbo

53-64

 PDF

## **LA ONWARD MIGRATION DI NUOVI ITALIANI IN INGHILTERRA: RISTRUTTURAZIONE DI REPERTORI LINGUISTICI COMPLESSI E MANTENIMENTO LINGUISTICO**

Francesco Goglia

65-81

 PDF

**PARALLELISMI E DISCONTINUITÀ IN DUE CONTESTI ANGLOFONI**

Margherita Di Salvo

82-99



**AN OVERVIEW OF RESEARCH ON THE RECENT MIGRATION OF ITALIANS IN MALTA**

Sandro Caruana

100-111



**DALLA RIMOZIONE ALLA TRASMISSIONE? RUOLO E INFLUENZA DELLA SCUOLA SULLE PRATICHE LINGUISTICHE DEGLI EMIGRATI ITALIANI IN FRANCIA (1920-1970)**

Kim Laurenti

112-119



**LA NEOEMIGRAZIONE ITALIANA IN CONTESTO RELIGIOSO: UNO STUDIO IN GERMANIA**

Federica Brachini

120-129



**MAECI E INIZIATIVE DI PROMOZIONE LINGUISTICO-CULTURALE: L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN BELGIO**

Angela Viscera

130-146



**L'IDENTITÀ SOCIO-CULTURALE DELLE COMUNITÀ DI ITALIANI NELL'EUROPA CENTRO ORIENTALE. UN'INTRODUZIONE**

Antonio Ricci

147-160



**UN'INDAGINE SULL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN UNGHERIA**

Paolo Orrù

161-178



**L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN SLOVENIA**

Nives Zudič Antonič

179-197



**L'ITALIANO ETEROGLOTTO NELL'INTERAZIONE CON ITALOFONI IN ESTONIA: ROVESCIAIMENTI DELL'ALTERNANZA DI CODICE**

Luisa Revelli

198-215



**“VINO IN MY DINO”: ITALIANO E ITALIANITÀ NELLA COMUNICAZIONE COMMERCIALE ONLINE DELLE WINERIES CALIFORNIANE DELLA NORTH COAST**

Stefania Scaglione

216-242



**UN'INDAGINE SULLA PERCEZIONE DEL REPERTORIO LINGUISTICO DI DISCENDENTI ITALIANI SENIOR: VERSO NUOVE FUNZIONALITÀ DELLA LINGUA ETNICA**

Roberta Ferroni

243-258



**«DICEVA CHE ERA ITALIANO»: L'IO E L'ALTRO IN INTERVISTE DI DISCENDENTI DI ITALIANI DI SAN PAOLO**

Luiza Del Poz dos Santos, Elisabetta Santoro

259-273



**VARIETÀ DEL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI IMMIGRATI ITALIANI PRESENTI SULLA “STAFFETTA RIOGRANDENSE” E IL QUOTIDIANO “LA LIBERTÀ” (1909-1910)**

Karine Marielly Rocha da Cunha, Mara Francieli Motin, Diego Gabardo

274-287



**VARIETÀ DEL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI IMMIGRATI ITALIANI PRESENTI SULLA “STAFFETTA RIOGRANDENSE” E IL QUOTIDIANO “LA LIBERTÀ” (1909-1910)**

Karine Marielly Rocha da Cunha, Mara Francieli Motin, Diego Gabardo

274-287

 PDF

**“NUOVI” ITALIANI TRA ITALIA E CINA: LINGUA E IDENTITÀ DI UNA NUOVA ITALIANITÀ**

Yang Ni, Letizia Vallini

288-309

 PDF

**GLI EFFETTI DELLA L2 SULLA L1: UNO STUDIO SULLE RISPOSTE AL COMPLIMENTO DI ITALIANI EMIGRATI IN CINA**

Borbala Samu

310-325

 PDF

**COMUNICAZIONE MULTILINGUE FRA APPRENDIMENTO E USO. IN ITALIA MA SENZA ITALIANI**

Mari D'Agostino

326-337

 PDF

**L'ITALIA, POTENZA CULTURALE INCONSAPEVOLE**

Mario Giro

338-342

 PDF

**VISUALIZZA O SCARICA IL VOLUME COMPLETO**

Atti del Convegno Italiano fuori d'Italia oggi. Uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati

La Redazione

 PDF

**LE REGOLARITÀ NASCOSTE: ASPETTI COMUNICATIVI SOTTORAPPRESENTATI NELLA DIDATTICA L2/LS**

Davide Mastrantonio

343-358

 PDF

**VERSO LO SVILUPPO DI UN SILLABO FRASEOLOGICO PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: ALCUNE PREMESSE TEORICO-METODOLOGICHE**

Francesca La Russa , Maria Roccaforte, Veronica D'Alesio

359-372

 PDF

**LA COMPETENZA METAFORICA COME STRATEGIA DI ESPANSIONE DEL LESSICO DELL'APPRENDENTE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2/LS. UN'ANALISI DI ALCUNI VERBI SINTAGMATICI BASATA SUI CORPORA**

Moira De Iaco

373-388

 PDF

**L'ACQUISIZIONE DEL PARTICIPIO PASSATO E DELL'ACCORDO NELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI NON-NATIVI: OSSERVAZIONI SEMANTICHE E SINTATTICHE**

Giulia Gazzelloni

389-421

 PDF

**VALUTARE LA COMPrensIONE SCRITTA IN ITALIANO LS ATTRAVERSO I TESTI LETTERARI: IL PROGETTO "AXIO-LOGOS"**

Antonio Venturis, Camilla Spaliviero

422-439

 PDF

**L'IMPATTO E LA VALIDITÀ DEI PROCESSI DI VALUTAZIONE DELL'ITALIANO L2. RIFLESSIONI SUGLI APPRENDENTI SINOFONI IN ACCESSO AL SISTEMA DELLA FORMAZIONE SUPERIORE IN ITALIA**

Sabrina Machetti, Paola Masillo

440-457

 PDF

**APPRENDENTI UCRAINI DI ITALIANO L2 IN PROGETTI DI ACCOGLIENZA: CASE-STUDY**

Silvia Scolaro, Matilde Tomasi

458-480



**LA FONETICA NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 IN APPRENDENTI ADULTE DI ORIGINE UCRAINA: RIFLESSIONI TEORICHE E PROPOSTE DIDATTICHE**

Valentina Retaro

481-497



- ITALOFONIE. STORIA E PRESENZA DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO a cura di Franco Pierno

**IL PROGETTO OIM E GLI ITALIANISMI DELLO SPAGNOLO**

Paolo Silvestri, Gloria Clavería Nadal

498-506



**GLI ITALIANISMI NEL CATALANO: BILANCIO E PROSPETTIVE**

Yorick Gomez Gane, Carolina Julià Luna

507-523



**OIM E ITALIANISMI NELLO SPAGNOLO ARGENTINO: PRIME OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI TEORICO-METODOLOGICHE**

Rosana Ariolfo, Laura Mariottini

524-534



**I DIATOPISMI FRANCOFONI NELLA BASE OIM: NOTE SULLA REVISIONE DELLE MARCATURE GEOGRAFICHE PER IL LEMMARIO FRANCESE**

Cristina Brancaglion

535-547



**PAROLE DI ORIGINE ITALIANA NELLA LINGUA UNGHERESE: BREVE STORIA DELLA QUESTIONE E INSERIMENTO DEL MATERIALE NEL PROGETTO OIM**

Zsuzsanna Fábrián

548-557



**GLI ITALIANISMI NELLA LINGUA CINESE**

Clara Bulfoni, Feng Lisi

558-568



---

EDUCAZIONE LINGUISTICA

**IL SÉ E L'ALTRO NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA INCLUSIVA. RAPPRESENTAZIONI, CONVINZIONI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE**

Contributi di Micòl Beseghi, Paola Celentin, Michele Daloiso, Marta Genduso, Mariapaola Paita, Andrea Ghirarduzzi, Maria De Luchi, Susana Benavente Ferrera, Alice Fiorentino, Adele Iozzelli a cura di Michele Daloiso

A cura di Michele Daloiso

**INTRODUZIONE**

Michele Daloiso

i-iv



**ALLA SCOPERTA DEL SÉ: IL RUOLO DEL LEARNER DIARY NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO**

Micòl Beseghi

569-587



**APPRENDIMENTO DELLA L2 E PROCESSI DI RI-COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ: ANALISI DELL'AUTOBIOGRAFIA SOCIOLINGUISTICA DI EVA HOFFMAN**

Paola Celentin

588-602



**LANGUAGE TEACHER COGNITION E ANALISI DELL'INTERAZIONE: UNO STUDIO DI CASO CORPUS-BASED NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA INCLUSIVA**

Michele Daliso, Marta Genduso

603-624

 PDF

**APPRENDIMENTO DELLE LINGUE E BISOGNI SPECIALI: METAFORE DEL SÉ E DELL'ALTRO IN UN GRUPPO DI STUDENTI UNIVERSITARI**

Michele Daliso, Mariapaola Paita

625-643

 PDF

**«È COME LEGGERE SOTTO L'EFFETTO DI SOSTANZE ALCOLICHE». LA DISLESSIA ATTRAVERSO LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DI UN GRUPPO DI STUDENTI CON DSA**

Andrea Ghirarduzzi

644-664

 PDF

**LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE LINGUISTICO INCLUSIVO ATTRAVERSO L'OSSERVAZIONE E L'AUTO-OSSERVAZIONE: UNO STRUMENTO A PORTATA DI SGUARDO**

Paola Celentin, Maria De Luchi

665-685

 PDF

**“UNO NESSUNO CENTOMILA”. ESPLORARE I PROPRI CONFINI ATTRAVERSO LA MEDIAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Susana Benavente Ferrera, Alice Fiorentino

686-706

 PDF

**“LE PAROLE DEL FASTIDIO”: COMUNICAZIONE EMPATICA E COMPETENZA EMOTIVA IN AULA**

Susana Benavente Ferrera, Micòl Beseghi, Adele Iozzelli

707-729

 PDF

**L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE DEL "QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE, VOLUME COMPLEMENTARE" NELLA DIDATTICA DIGITALE DELL'ITALIANO L2/LS: SCENARI E ATTIVITÀ DIDATTICHE NELLA PERCEZIONE DEGLI STUDENTI**

Letizia Cinganotto

915-928



PDF

**L'USO DEL TASK SUPPORTED TEACHING AND LEARNING IN DIDATTICA A DISTANZA. LO STUDIO DI UN CASO NEL PROGETTO "ITALIANO L2 A SCUOLA"**

Claudia Canuto, Ilaria Ciavattini

929-949



PDF

**VALUTAZIONE TRA PARI DI TESTI ARGOMENTATIVI: RIFLESSIONI DEGLI APPRENDENTI**

Paolo Torresan

950-972



PDF

**IL RUOLO DELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE NELL'APPRENDIMENTO DELLA L2/LS. PROPOSTA OPERATIVA PER APPRENDENTI FRANCOFONI DI ITALIANO**

Irene Caiazza, Michela Giovannini

973-986



PDF

**ALCUNE RIFLESSIONI SU UN CORPUS DI TESTI PRODOTTI NEI PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA DEI CPIA**

Igor Deiana

987-1008



PDF

**Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford, Geoff Lawrence (eds.), THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF PLURILINGUAL LANGUAGE EDUCATION**

Clara Alemani

1009-1011



PDF

**Emilia Calaresu, LA DIALOGICITÀ NEI TESTI SCRITTI. TRACCE E SEGNALI DELL'INTERAZIONE TRA AUTORE E LETTORE**

Paola Marinetto

1012-1017



PDF

**Giuseppe Antonelli, Matteo Motolese, Lorenzo Tomasin (a cura di), STORIA DELL'ITALIANO SCRITTO V, TESTUALITÀ**

Paola Marinetto

1018-1023



PDF

**Riccardo Gualdo, DIALOGHI TRA PAROLE E IMMAGINI. IL TESTO VERBALE E NON VERBALE NELLA COMUNICAZIONE SPECIALISTICA**

Viviana de Leo

1024-1028



PDF

**Claudio Nobili, L'ITALIANO SENZA PAROLE: SEGNI, GESTI, SILENZI**

Massimo Prada

1029-1031



PDF

**Fiorentino Giuliana, Cinzia Citraro (a cura di), PERCORSI DIDATTICI DI ALFABETIZZAZIONE. "BUONE PRATICHE"**

Paolo Nitti

1032-1035



PDF

# VERSO LO SVILUPPO DI UN SILLABO FRASEOLOGICO PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: ALCUNE PREMESSE TEORICO-METODOLOGICHE

Francesca La Russa, Maria Roccaforte, Veronica D'Alesio<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Per quanto la dimensione fraseologica sia pervasiva nella lingua e centrale nell'apprendimento linguistico, l'acquisizione della competenza fraseologica in L2 è spesso fonte di difficoltà per gli apprendenti. Ad aggravare il problema vi è il fatto che nei sillabi per l'insegnamento della lingua italiana il lessico è generalmente presentato sotto forma di elenco di singole parole e la dimensione fraseologica risulta spesso assente. Un sillabo che tenga conto di questa dimensione fornirebbe quindi agli insegnanti un punto di riferimento utile per l'insegnamento della fraseologia nei corsi di lingua.

Come afferma Luoni (2016), nel sillabo gli *item* linguistici devono essere organizzati tenendo presente la complessità dei processi comunicativi e dei processi di apprendimento e di acquisizione. Il sillabo fraseologico dovrebbe, pertanto, integrare funzioni comunicative e misure di complessità fraseologica.

In questo contributo si presenta una riflessione teorico-metodologica che rappresenta la necessaria premessa per lo sviluppo di un sillabo fraseologico che tenga conto delle misure di complessità fraseologica, definite tramite metodologie computazionali e psicolinguistiche, e delle funzioni e degli argomenti caratteristici di ciascun livello di competenza.

Il contributo si articola in due parti: nella prima, dopo aver dato una definizione di sillabo e averne passato in rassegna le diverse tipologie, si osserva come il lessico e in particolare la fraseologia vengano presentati nei sillabi di italiano L2; nella seconda si chiariscono alcune premesse metodologiche utili alla selezione e sequenziazione dei contenuti in un sillabo fraseologico.

## 2. IL SILLABO: DEFINIZIONE E TIPOLOGIE

Il termine sillabo indica la specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento in termini di conoscenze e/o capacità (Ciliberti, 2012). In glottodidattica si riferisce all'elenco, per ogni livello di competenza, degli elementi che costituiscono la competenza linguistico-comunicativa che gli studenti dovranno acquisire al termine del

<sup>1</sup> Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le autrici nell'ambito del progetto PRIN PHRAME (20178XXKFY) - *Phraseological Complexity Measures in learner Italian-Integrating eye-tracking, computational, and learner corpus methods to develop second language pedagogical resources*. Tuttavia, si devono a Francesca La Russa i paragrafi § 2, § 3, § 4, § 5; a Maria Roccaforte il paragrafo § 1 e a Veronica D'Alesio il paragrafo § 6. Si ringraziano inoltre Stefania Spina, Luciana Forti e Irene Fioravanti per i preziosi consigli e il confronto costante sugli argomenti oggetto dell'articolo.

percorso d'insegnamento/apprendimento. Tuttavia, il sillabo è più di un semplice elenco di contenuti, in quanto riflette le teorie linguistiche di fondo, la concezione del linguaggio, del suo uso e del suo insegnamento/apprendimento. A tal proposito Krahnke (1987: 4) sottolinea che: «to design a syllabus is to decide what gets taught and in what order. For this reason, the theory of language explicitly or implicitly underlying the method will play a major role in determining what syllabus is adopted».

Esistono infatti diverse tipologie di sillabi e varie classificazioni ne sono state proposte. Wilkins (1976) distingue tra sillabi “sintetici” e sillabi “analitici”. Nel primo caso, la lingua viene suddivisa in tante unità distinte e accuratamente organizzate nel tentativo di costruire gradualmente un quadro completo della grammatica. Fanno parte di questa categoria i sillabi strutturali (detti anche formali o grammaticali) in cui il *focus* è sul codice linguistico visto come sistema basato su regole di funzionamento. Yalden (1987) individua due componenti all'interno dei sillabi strutturali: una relativa alla struttura sintattica e grammaticale, l'altra relativa al lessico e concretizzata in una lista di parole da imparare. Gli aspetti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali selezionati sono organizzati dal più facile al più difficile e l'obiettivo principale è l'accuratezza.

Nei sillabi analitici, invece, vengono dapprima identificate le “nozioni” da esprimere e le “funzioni” da svolgere con la lingua, per poi individuare le forme linguistiche che le realizzano. Rientrano in questa categoria i sillabi nozionali-funzionali, basati su nozioni (concetti logici come la nozione di spazio o di tempo) e atti linguistici (funzioni interpersonali espresse dagli enunciati). La sequenziazione dei contenuti va dagli usi linguistici basici a quelli più specifici e complessi e l'obiettivo non è tanto l'accuratezza, ma la fluenza e l'appropriatezza.

Per Nunan (1988) sia i sillabi sintetici-strutturali che quelli analitici-nozionali-funzionali sono sillabi *product-oriented*, in cui la lista dei contenuti consiste in una serie di conoscenze che lo studente deve acquisire. Fanno parte di questa categoria anche i sillabi situazionali che mirano all'acquisizione della competenza comunicativa attraverso l'uso della lingua in contesti situazionali precisi, come per esempio “dal dentista”, “all'ufficio postale”, “in viaggio” ecc. Queste situazioni sono lo sfondo su cui l'insegnante inserisce contenuti lessicali e grammaticali.

I sillabi *process-oriented* (Nunan, 1988) si basano, invece, sui processi coinvolti nell'apprendimento linguistico. Rientrano in questa categoria:

- a) i sillabi *skill-based*, che puntano allo sviluppo delle competenze di ascolto, lettura, produzione scritta e orale tramite attività come leggere un articolo e rispondere a un questionario, scrivere un'email, fare una presentazione orale ecc.;
- b) i sillabi *task-based*, organizzati per compiti (per esempio, utilizzare una mappa, consultare l'orario dei treni ecc.) che gli studenti portano a termine usando la L2, trovandosi così a realizzare attività pratiche che hanno uno scopo pragmatico e non linguistico;
- c) i sillabi *content based* basati su contenuti disciplinari (per esempio di storia, geografia, biologia, ecc.) da insegnare in lingua straniera, lingua che diventa mezzo veicolare per l'espressione dei contenuti.

Krahnke (1987) presenta questi sei tipi di sillabi su un *continuum* che va dai sillabi in cui vi è una maggiore enfasi sulla forma (nell'ordine: sillabo strutturale, nozionale-funzionale, situazionale) a quelli in cui vi è una maggiore enfasi sul significato (sillabo *skill-based*, *task-based* e *content-based*).

Un'ulteriore categoria, forse la più diffusa oggi, è quella dei sillabi integrati o ibridi, basati, per esempio, su strutture grammaticali e funzioni, oppure su compiti e funzioni, su compiti e abilità ecc. Gli obiettivi e i contenuti vengono stabiliti e organizzati in modo

flessibile ricordando che «l'apprendimento di una lingua è un processo non solo cumulativo, ma anche integrativo» (Corder, 1983: 333).

Non vi è infatti un tipo di sillabo che possa riflettere fedelmente l'apprendimento linguistico in quanto quest'ultimo è un processo "organico" le cui fasi interagiscono in modo non lineare (Lightbown, 1986). L'idea alla base della selezione e organizzazione dei contenuti nel sillabo è che gli elementi linguistici possano essere ordinati in un modo che sia logico non solo dal punto di vista dell'autore del sillabo, ma anche da quello dell'apprendente seguendo il suo "sillabo interno" (*built-in syllabus*, cfr. Corder, 1967). Diversi studiosi (e.g. Ellis, 1984; Krashen, 1982; Pienemann, 1984) hanno infatti mostrato che gli apprendenti acquisiscono la L2 seguendo un ordine naturale e passando attraverso determinate sequenze di acquisizione. Tuttavia, come spiega Prabhu (1987: 17), «it was therefore unlikely that any planned progression in a grammatical syllabus could accurately reflect or regulate the development of the internal system being aimed at».

Se dunque è difficile che gli apprendenti assimilino cumulativamente e possano poi riassemblare e utilizzare le varie unità in cui la lingua è stata scomposta e presentata loro, l'unica risorsa, secondo Willis (1990), è confidare nella capacità degli apprendenti di ricostruire le regole di funzionamento sulla base della lingua a cui vengono esposti:

Students learn a great deal directly from exposure to language through reading and listening, without the need for the teacher to impose a description on what is learnt. [...] It is not the controlled presentation which does the trick but rather constant exposure over a period of time (Willis, 1990: IV).

Secondo lo stesso autore, la contraddizione tra un approccio olistico basato sulla capacità degli apprendenti di acquisire la L2 tramite l'esposizione alla stessa e la necessità, in un corso di lingua, di selezionare ed organizzare la lingua a cui gli apprendenti devono essere esposti trova una conciliazione nel sillabo lessicale. Tale sillabo specifica i contenuti linguistici da apprendere ma lo fa operando delle selezioni basate sul criterio della frequenza a partire da ampi *corpora* che raccolgono campioni di lingua prodotta in contesti naturali<sup>2</sup>.

### 3. IL LESSICO NEI SILLABI DI ITALIANO L2

Alcuni orientamenti di ricerca sull'acquisizione delle lingue conferiscono al lessico un ruolo fondamentale. Secondo l'approccio lessicale di Lewis (1993), apprendere una lingua significa principalmente comunicare significato, bisogna quindi porre al centro dell'attenzione ciò che più di tutti è portatore di significato, ovvero il lessico. La lingua viene così intesa come lessico grammaticalizzato piuttosto che come grammatica lessicalizzata.

Grande importanza è attribuita al lessico anche dalla *Input Processing Theory* (VanPatten, 1993), secondo la quale gli apprendenti tenderebbero a elaborare l'*input* utilizzando per primi gli *item* lessicali che hanno maggiore valore comunicativo e solo in seguito elaborerebbero i tratti grammaticali che aggiungono informazioni con un basso valore

<sup>2</sup> A partire dall'intuizione di John Sinclair, caporedattore del progetto COBUILD (*Collins Birmingham University International Language Database*), Willis ha realizzato il *Collins Cobuild English Course* (Willis, Willis, 1988), un libro di testo per l'apprendimento dell'inglese L2 basato su un sillabo lessicale. L'assunto di partenza per la selezione dei contenuti inseriti nel manuale è che le 700 parole più frequenti dell'inglese formano circa il 70% dei testi. Il sillabo è stato così stilato a partire dall'analisi computazionale effettuata sul *corpus* di Birmingham che ha fornito informazioni sulle parole più frequenti, gli schemi più comuni e sul loro significato e uso.

comunicativo. Come spiega Luoni (2016), il lessico svolgerebbe la funzione di “traino” della competenza morfosintattica. Per questo motivo, un sillabo che tenga conto dei processi di acquisizione dovrebbe inserire prima gli *item* lessicali (in particolare, formule ed espressioni già morfologicamente complete) che vengono memorizzati e processati per primi.

A ogni modo, come sostengono gli autori del *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2<sup>3</sup> (AA. VV., 2011), l'acquisizione della competenza lessicale è influenzata dall'esperienza quotidiana e personale che il singolo individuo ha della lingua bersaglio. Stilare elenchi lessicali da includere in un sillabo risulta pertanto difficile e arbitrario.

Alcune indicazioni utili alla sequenziazione degli obiettivi, le competenze e i contenuti lessicali da sviluppare a seconda del livello di competenza vengono fornite globalmente nel capitolo 5 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Volume complementare* (Council of Europe, 2020). La scala *Ampiezza del lessico* presenta dei descrittori riguardanti l'ampiezza e la varietà delle parole e delle espressioni recepite o prodotte. I concetti chiave operazionalizzati nella scala sono la varietà dei contesti e il tipo di lingua, che va da un repertorio di base di parole ed espressioni fino a un repertorio esteso che comprende espressioni idiomatiche e colloquialismi nei livelli più avanzati. La scala *Padronanza del lessico* riguarda invece la capacità di selezionare le espressioni appropriate. I concetti chiave sono la familiarità con gli argomenti (dal livello A1 al livello B1) e il grado di padronanza (dal livello B2 al livello C2). Tuttavia, il QCER offre uno schema descrittivo globale delle competenze da sviluppare e ulteriori specificazioni devono essere fornite dai Profili dei livelli di riferimento per le varie lingue e dai sillabi.

Il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010) fornisce, per i livelli da A1 a B2, delle liste lessicali in ordine alfabetico. Per il livello A1 vengono indicate circa 500 parole, circa 1000 per il livello A2, 1500 per il B1 e 2000 per il B2. A ogni parola inclusa nelle liste ne vengono associate delle altre che rientrano nella stessa area semantica<sup>4</sup>.

Esaminando invece come viene trattata la dimensione lessicale nei sillabi redatti a fini certificatori, si può constatare che nel *Nuovo sillabo della certificazione PLIDA* (AA. VV., 2021) viene proposto un elenco di temi e aree semantiche (per esempio, “famiglia”, “cibo”, “lavoro”, ecc.) caratteristici di ogni livello, mentre nel *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2 (AA. VV., 2011) viene affiancata a ogni area semantica (per esempio, “famiglia”) una lista non esaustiva di parole (per esempio, “padre”, “madre”, “fratello”, “zia” ecc.).

Allo stato attuale, dunque, le indicazioni circa la sequenziazione dei contenuti lessicali rimangono piuttosto generiche ed è lasciato al docente gran parte del lavoro di selezione e organizzazione degli elementi lessicali nel proprio sillabo del corso di italiano. Inoltre, il lessico è generalmente presentato come elenco di singole parole e la dimensione fraseologica, centrale nell'uso della lingua (§ 4), risulta assente.

#### 4. IL RUOLO DELLA FRASEOLOGIA NELL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA

La ricerca basata sui *corpora* ha permesso di superare la visione secondo cui l'unità di significato coincide con la singola parola e di osservare che la lingua è fondamentalmente

<sup>3</sup> Università per Stranieri di Perugia, Università Roma III, Università per Stranieri di Siena, Società Dante Alighieri.

<sup>4</sup> Per esempio ad “abitare” vengono associate altre parole relative alla casa e all'ambiente domestico come “appartamento”, “casa”, “piano”, “bagno”, “cucina” ecc.

formulaica e che le parole tendono a occorrere insieme ad alcune parole più spesso che insieme ad altre (principio di convenzionalità).

La fraseologia si riferisce dunque al modo in cui le unità lessicali si combinano tra loro (Forti, 2020b). Le unità fraseologiche o combinazioni lessicali possono essere definite (Spina, 2018: 19) come:

elementi prefabbricati, immagazzinati nel lessico come un tutto unico e convenzionali, il cui significato è cristallizzato e non risulta necessariamente dalla somma dei significati dei singoli componenti, per i quali la frequenza d'uso svolge un ruolo centrale.

Le proprietà che le caratterizzano sono: la convenzionalità e l'arbitrarietà; la non composizionalità semantica per cui il significato di una combinazione non è ricavabile dal significato delle parole che la formano; la rigidità strutturale dovuta alla fissità sintagmatica e paradigmatica per cui alcune combinazioni sono resistenti alla modificazione delle parole da cui sono formate (Spina, 2018). Queste proprietà si applicano, con gradi diversi di intensità, a un ampio spettro di combinazioni lessicali come le frasi idiomatiche (*o la va o la spacca*), le collocazioni (*chiedere aiuto*); le costruzioni a verbo supporto (*fare una telefonata*); le formule con valore pragmatico (*come va?*); i proverbi (*chi fa da sé fa per tre*).

Le combinazioni lessicali sono centrali nell'apprendimento linguistico per vari motivi. Studi psicolinguistici mostrano che vengono elaborate più velocemente rispetto alle sequenze inedite (Sivanova-Chanturia, Martinez, 2015). Esse rappresentano inoltre una sorta di “*islands of reliability*” (Henriksen, 2013) su cui gli apprendenti possono fare affidamento in produzione e ricezione invece di dover costruire il messaggio parola per parola. In produzione, l'uso delle combinazioni lessicali permette inoltre di mostrare maggiore fluenza (Nattinger, DeCarrico, 1992).

Le unità fraseologiche hanno quindi il vantaggio di essere elaborate più velocemente e il loro uso contribuisce a dare l'idea di una maggiore fluenza in produzione. Tuttavia, l'acquisizione della competenza fraseologica in lingua straniera rappresenta spesso un ostacolo per gli apprendenti. Come spiega Spina (2010), ciò è dovuto al fatto che i parlanti non nativi acquisiscono e organizzano mentalmente il vocabolario della L2 diversamente dai parlanti nativi (Wray, 2002). La ricerca sull'acquisizione delle lingue mostra che i parlanti non nativi imparano prima singole parole a partire dalle quali costruiscono espressioni sempre più estese (Schmitt, Underwood, 2004) e, piuttosto che usare espressioni prefabbricate, fanno ricorso alla combinazione creativa di parole isolate (Jaén, 2007) privilegiando il principio di scelta aperta (*open choice principle*) a quello idiomatico (*idiom principle*) (Sinclair, 1991).

Se ogni lingua è per sua natura formulaica e se apprendere le unità fraseologiche è particolarmente utile ma anche particolarmente difficile, risulta fondamentale indirizzare l'attenzione degli apprendenti non solo verso parole singole e isolate, ma verso combinazioni di parole, e puntare a sviluppare la loro competenza fraseologica. Tuttavia, come è stato visto (§ 3), la dimensione fraseologica è generalmente assente nei sillabi. Per colmare questa lacuna, sarebbe utile sviluppare un sillabo fraseologico per l'apprendimento dell'italiano.

## 5. VERSO LO SVILUPPO DI UN SILLABO FRASEOLOGICO: PREMESSE METODOLOGICHE

Nei prossimi paragrafi si propone una riflessione su alcuni aspetti metodologici da prendere in conto per la realizzazione di un sillabo fraseologico.

### 5.1. Quali contenuti per un sillabo fraseologico?

Come si è visto (§ 4), le unità fraseologiche comprendono un ampio spettro di combinazioni lessicali (dalle frasi idiomatiche, alle collocazioni, ai proverbi ecc.) che hanno spesso proprietà differenti (per esempio, maggiore o minore composizionalità semantica, fissità sintagmatica o paradigmatica). Queste proprietà contribuiscono a determinare la complessità fraseologica della combinazione e influiscono quindi su come viene acquisita (Carrol, Conklin, 2020).

Sviluppare un sillabo che includa e organizzi tutte le combinazioni lessicali tenendo conto della loro complessità e dei processi di acquisizione linguistica sarebbe senz'altro utile ma, al momento, complesso. Ulteriori studi sarebbero infatti necessari per stabilire misure di complessità fraseologica in base alle proprietà di ogni tipo di combinazione lessicale. Restringere il campo a un dato tipo di combinazione permette invece di isolarne le proprietà per poterne determinare la complessità e metterle in relazione con i processi di acquisizione linguistica. Per questi motivi, si è deciso di concentrarsi, per il momento, soltanto sulle collocazioni.

Diverse definizioni sono state date del termine collocazione: una definizione “larga” comprende qualsiasi combinazione frequente di parole (Sinclair, 1991), una definizione più “stretta” include le combinazioni di parole soggette a una restrizione lessicale (*restricted lexical co-occurrence*, cfr. Mel'cuk, Wanner, 1994). Si riprende qui la definizione più precisa e tecnica fornita da Jezek (2005: 92) secondo cui la collocazione è «una combinazione di parole consolidata dall'uso, corrispondente a un modo preferenziale di dire una certa cosa». Tale combinazione di parole è «soggetta a 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» (*ibidem*). Esempi di collocazioni sono: “pioggia battente”, “stipulare un contratto”, “indossare un vestito” ecc.

Le collocazioni sono caratterizzate da fissità paradigmatica per cui i costituenti non possono essere sostituiti da altri elementi lessicali e da familiarità, per cui la frequente e regolare co-occorrenza dei costituenti rende la combinazione familiare e convenzionale senza che sia strutturalmente fissa. Sebbene l'associazione di collocato e base non sia richiesta è comunque preferenziale. A differenza di altre combinazioni lessicali, le collocazioni non sono invece caratterizzate da fissità sintagmatica e altri elementi lessicali possono essere inseriti tra i costituenti (per esempio “indossare un bel vestito”) (Spina, 2016).

Acquisire una competenza collocazionale in L2 è molto importante, come sostiene Lewis (2000: 8):

The single most important task facing language learners is acquiring a sufficiently large vocabulary. We now recognise that much of our ‘vocabulary’ consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then, teaching collocation should be a top priority in every language course.

Tuttavia, acquisire tale competenza è anche particolarmente difficile e questo per vari motivi. Una prima difficoltà è dovuta al confronto interlinguistico, poichè le lingue, anche quelle tipologicamente affini, presentano numerose differenze nella scelta dei termini collocati, per esempio l'italiano “lavarsi i denti” corrisponde al francese “*se brosser les dents*” (\*spazzolarsi i denti) (Jezek, 2005). Come osservano Bini *et al.* (2007), la trasparenza semantica delle collocazioni, unita alla somiglianza tra le lingue, ne facilita la comprensione facendole passare inosservate. Al momento della produzione, l'esistenza in L1 di

collocazioni simili ma non uguali a quelle della L2 fa sì che vengano prodotte combinazioni errate. Un'ulteriore difficoltà è rappresentata dal fatto che, a differenza di altri tipi di combinazioni lessicali come le frasi idiomatiche e i proverbi, le collocazioni di solito non vengono messe in evidenza nei corsi di lingua, per cui gli studenti non le notano e non le assimilano come lessemi complessi (Bini *et al.*, 2007).

Un sillabo delle collocazioni italiane fornirebbe quindi agli insegnanti un punto di riferimento utile per il loro insegnamento nei corsi di lingua permettendo così di attirare l'attenzione degli studenti su un fenomeno pervasivo nella lingua.

Per la realizzazione del sillabo, sono state estratte le collocazioni dal *corpus* CELI<sup>5</sup> che raccoglie 3041 produzioni scritte realizzate da apprendenti di italiano L2 durante le prove per la certificazione linguistica CELI dell'Università per Stranieri di Perugia di livello B1, B2, C1 e C2<sup>6</sup>.

La decisione di utilizzare un *learner corpus* come il CELI, piuttosto che un *corpus* che raccoglie produzioni di parlanti nativi, è stata fatta seguendo il modello dell'*English Vocabulary Profile*<sup>7</sup> ed è giustificata dal fatto che tale *corpus* fornisce dati affidabili sull'uso autentico della lingua da parte degli apprendenti. A un approccio prescrittivo, che indica quali collocazioni gli apprendenti dovrebbero usare a un dato livello di competenza, si è preferito un approccio descrittivo, che presenta le collocazioni effettivamente prodotte dagli apprendenti a diversi livelli di competenza.

## 5.2. Quali criteri per la sequenziazione dei contenuti?

Il sillabo non è da intendersi come un semplice elenco di materiale linguistico, ma come un contenitore in cui organizzare gli *item* linguistici tenendo conto della complessità dei processi comunicativi e dei processi di apprendimento e di acquisizione (§ 2). Come afferma Luoni (2016), i processi di apprendimento e di acquisizione dovrebbero essere alla base della scelta degli elementi linguistici da inserire, per dare indicazioni su come l'apprendente li elabora, con particolare riferimento agli eventi comunicativi, alle attività considerate e al grado di competenza linguistica. Il sillabo fraseologico dovrebbe, pertanto, integrare misure di complessità fraseologica e funzioni comunicative ed essere calibrato su ciascun livello di competenza linguistica.

Per sequenziare i contenuti all'interno del sillabo bisogna dunque stabilire quanto è complessa la collocazione selezionata, qual è la sua funzione e contesto d'uso, determinando così a quale livello di competenza viene appresa.

### 5.2.1. La complessità fraseologica

La complessità fraseologica delle collocazioni da inserire nel sillabo è misurata con un approccio misto che integra dati computazionali estratti da *learner corpora* e dati psicolinguistici raccolti tramite esperimenti condotti con l'*eye tracker*. Combinare i due

<sup>5</sup> Per ulteriori informazioni sul *corpus* si veda Spina *et al.* (2022).

<sup>6</sup> Purtroppo, come si vedrà (§ 6), l'assenza di produzioni di livello A1 e A2 non consente l'estrazioni di collocazioni riconducibili a quei livelli e rappresenta uno dei limiti del sillabo.

<sup>7</sup> Una risorsa interattiva accessibile online (<https://www.englishprofile.org/wordlists>) che descrive il vocabolario usato dagli apprendenti dell'inglese per ogni livello del QCER e che si basa principalmente sul *Cambridge Learner Corpus* (CLC), una raccolta di diverse centinaia di migliaia di copie d'esame scritte da studenti di tutto il mondo.

approcci consente di mitigarne i limiti<sup>8</sup> e di ottenere una comprensione più approfondita dei meccanismi che soggiacciono all'acquisizione e all'uso della fraseologia da parte degli apprendenti (Spina, 2020). I dati computazionali permettono infatti di esaminare ampi campioni di produzioni autentiche degli apprendenti, mentre quelli psicolinguistici consentono di osservare come gli apprendenti elaborano in tempo reale collocazioni più o meno complesse.

L'integrazione dei due approcci si rifà alla Teoria della complessità che sta ricevendo crescente attenzione nella ricerca sull'acquisizione linguistica (Forti, 2020a). La Teoria della complessità punta a spiegare come le parti che interagiscono all'interno di un sistema complesso danno origine al comportamento collettivo del sistema e simultaneamente come tale sistema interagisce con il suo ambiente (Larsen-Freeman, Cameron, 2009). Misure di complessità linguistica (principalmente sintattica, lessicale e morfologica) sono state applicate per descrivere produzioni in L2 e tracciare lo sviluppo dell'interlingua a partire da *corpora* (Housen *et al.*, 2012; Norris, Ortega, 2009; Wolfe-Quintero, 1998).

Dal momento che le misure di complessità lessicale sono generalmente basate su singole parole, è necessario stabilire misure di complessità fraseologica che rendano conto di come le parole si combinano tra loro (Paquot, 2019) anche perché a determinare la complessità di una parola può essere proprio la sua relazione di co-occorrenza con altre parole (Pallotti, 2015).

Per indagare la complessità fraseologica, è essenziale determinare le proprietà intrinseche del costrutto e sviluppare misure valide di tali proprietà (Jarvis, 2013).

Una definizione di complessità diffusa è quella di Rescher's (1998: 1): «A matter of the number and variety of an item's constituent elements and of the elaborateness of their interrelational structure». Diversi autori (p. es. Bulté, Housen, 2012; Housen *et al.*, 2012) hanno individuato due dimensioni della complessità lessicale: una relativa all'ampiezza della conoscenza lessicale (quante parole o strutture sono conosciute) e l'altra relativa alla profondità della conoscenza (quanto sono elaborate le parole o le strutture). Queste due dimensioni vengono misurate esaminando la diversità e la sofisticatezza degli *item* lessicali utilizzati nelle produzioni in L2 (Bulté, Housen, 2012; Housen *et al.*, 2012; Ortega, 2003, 2012; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

Per Paquot (2019), diversità e sofisticatezza possono essere considerate dimensioni chiave anche per la complessità fraseologica: un testo con un'ampia gamma di unità fraseologiche sofisticate è più complesso di uno in cui vengono ripetute spesso le stesse combinazioni di parole di base. La complessità fraseologica è quindi definita come la gamma di unità fraseologiche prodotte e il grado di sofisticatezza di tali unità (Ortega, 2003)

La diversità viene generalmente misurata attraverso il rapporto *type-token* (TTR) che indica la varietà di combinazioni fraseologiche diverse contenute nel testo.

La sofisticatezza fraseologica è invece definita come la selezione di combinazioni (per esempio termini tecnici o espressioni che consentono di esprimere un significato preciso) appropriate all'argomento e allo stile di scrittura piuttosto che appartenenti al vocabolario generale (Read, 2000). Per individuare le combinazioni sofisticate si può osservare l'indice di *mutual information* (MI). L'indice MI è una misura dell'associazione tra i costituenti della combinazione che confronta la probabilità che i costituenti occorrano insieme alla probabilità che occorrano separatamente (Church, Hanks, 1990). Come spiegano Ellis, Simpson-Vlach, Maynard (2008: 391), le unità fraseologiche che ottengono un alto

<sup>8</sup> Da un lato gli studi psicolinguistici sono generalmente condotti in contesti artificiali e su campioni piuttosto ristretti, mentre gli studi condotti sui *corpora* permettono di osservare ampi campioni di lingua prodotti in contesti più naturali. Dall'altro, i dati provenienti da *corpora* forniscono evidenze relative solo alla competenza in produzione degli apprendenti, mentre gli studi psicolinguistici consentono di osservarne la competenza ricettiva.

punteggio di MI sono generalmente termini che hanno un'alta specializzazione semantica. In inglese, per esempio, “*bad weather*” ha un punteggio basso di MI mentre “*extreme weather*” ha un alto punteggio di MI.

Per la realizzazione del sillabo, le dimensioni di complessità fraseologica sono state calcolate automaticamente sulle combinazioni estratte dal *corpus* CELI corrispondenti a tre diversi *pattern* sintattici: *amod* (aggettivo modificatore del nome); *advmod* (avverbio modificatore del verbo); e *obj* (oggetto diretto del verbo). La diversità è stata definita come la radice del *type-token ratio* (RT<sup>TR</sup>), mentre la sofisticatezza è stata operazionalizzata come la media della *Pointwise Mutual Information* (PMI) (Paquot, 2019). Una volta derivate le misure di complessità fraseologica, è stata condotta un'analisi statistica inferenziale<sup>9</sup> per osservare se il grado di diversità e di sofisticatezza fraseologica variasse all'aumentare del livello di competenza (QCER) in tutte e tre le relazioni sintattiche. È stata applicata una regressione lineare seguita dal test di Bonferroni. Per gli scopi del presente lavoro saranno menzionati solo i risultati dell'analisi riguardante la dipendenza *obj*, ovvero collocazioni verbo-nome (per esempio “chiedere aiuto”), sulla quale si sta attualmente lavorando. Dai risultati è emerso che all'aumentare del livello di competenza, la diversità fraseologica tende ad aumentare significativamente. Per quanto riguarda la sofisticatezza fraseologica, invece, questa aumenta all'aumentare del livello di competenza, ma in modo significativo solo fra B1-B2 e B2-C1. Perciò, nell'attribuire le collocazioni ai vari livelli si è tenuto conto principalmente dei valori relativi alla diversità creando tre fasce: alta, media e bassa. Le collocazioni in fascia bassa sono state ripartite, in base ai valori di diversità, tra i livelli B1 e B2, quelle in fascia media tra i livelli B2 e C1 e quelle in fascia alta tra i livelli C1 e C2.

Queste misure di complessità fraseologica saranno ulteriormente validate da un test psicolinguistico condotto con *eye tracker* che è attualmente in corso e che consentirà di osservare come gli apprendenti elaborano in tempo reale collocazioni più o meno complesse.

### 5.2.2. *Funzione e argomento delle collocazioni*

Seguendo il modello del *Dizionario delle collocazioni italiane per apprendenti*<sup>10</sup> (DICI-A) (Spina, 2014), per assegnare ogni collocazione al corrispondente livello di competenza, si è integrato al processo empirico e oggettivo basato su misure computazionali e statistiche della complessità fraseologica (§ 5.2.1), un processo più intuitivo di descrizione delle funzioni e degli argomenti a cui le collocazioni si riferiscono.

A tal fine, è stata ripresa la distinzione in tre macro categorie funzionali proposta e utilizzata nel DICI-A da Spina (2016). Le tre macro categorie sono:

- a) combinazioni con funzione pragmatica che servono a mantenere la relazione interpersonale tra i parlanti, strutturare la conversazione (alternare i turni di parola, chiarire, fare domande), esprimere emozioni ecc.

<sup>9</sup> Le analisi sono state svolte dall'Università per Stranieri di Perugia in collaborazione con l'Università di Perugia nell'ambito del inserire nome e titolo del progetto. Sia le analisi sia i risultati sono in fase di pubblicazione. Nel presente lavoro i risultati sono usati per la realizzazione del sillabo fraseologico.

<sup>10</sup> L'obiettivo del *Dizionario delle collocazioni italiane per apprendenti* (per maggiori informazioni si veda Spina, 2016) era quello di creare, adottando metodologie statistiche basate sullo studio dei *corpora*, un Profilo delle combinazioni lessicali italiane suddivise per livello di competenza (A, B, C) per dare supporto alla creazione di sillabi, materiali didattici e test incentrati sulla competenza fraseologica. Le combinazioni assegnate al livello A (l'unico a esser stato ultimato) sono formate da parole che appartengono al livello A del *Profilo della lingua italiana* e sono posizionate ai livelli più alti di coefficiente d'uso. Le combinazioni sono state poi selezionate manualmente sulla base della funzione e del significato seguendo lo schema dell'*ELVP* basato su 22 categorie di argomenti.

- b) combinazioni con funzione discorsiva il cui ruolo è quello di strutturare e organizzare il discorso, come avviene per esempio con i connettivi temporali, le espressioni esemplificative, riassuntive ecc.
- c) combinazioni con funzione referenziale che hanno significato lessicale e trasmettono il contenuto del messaggio (Granger, Paquot, 2008).

Le collocazioni verbo-nome (p. es. “chiedere aiuto”, “accendere desiderio” ecc.) su cui si sta lavorando rientrano in quest’ultima categoria e il loro significato referenziale è legato all’argomento dei testi in cui sono usate. Si sta quindi abbinando le collocazioni agli argomenti a cui si riferiscono riprendendo la classificazione delle nozioni specifiche proposta nel *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2011)<sup>11</sup>. Il *Profilo della lingua italiana* offre infatti, per ogni nozione, un elenco (organizzato in base al livello di competenza) delle parole volte a esprimerla. Una volta ultimato, il sillabo delle collocazioni potrà quindi rappresentare un utile complemento che consentirà di integrare la dimensione fraseologica agli elenchi di parole già disponibili.

Descrivere gli argomenti a cui si riferiscono le collocazioni serve inoltre per attribuire a ogni livello di competenza le collocazioni relative agli argomenti giudicati più rilevanti in base alle informazioni fornite dal QCER *Volume complementare* circa l’ampiezza e la padronanza del lessico (§ 3). Così, per esempio, per il livello B1 vengono selezionate in particolare le collocazioni che si riferiscono ad argomenti inerenti «alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l’attualità» (Council of Europe, 2020: 143).

## 6. CONCLUSIONE

Dopo aver fatto una breve panoramica sulla nozione di sillabo nell’ambito della glottodidattica e aver esaminato alcuni sillabi per l’insegnamento dell’italiano a stranieri, si è constatato che, malgrado l’importanza capitale del lessico nell’acquisizione linguistica, e forse a causa della difficoltà insita nello stilare elenchi lessicali chiusi, scarse sono, per la lingua italiana, le indicazioni sull’organizzazione e la sequenziazione dei contenuti lessicali e ancor meno di quelli fraseologici. Tali indicazioni si limitano spesso a liste di parole o a elenchi di aree semantiche accompagnate da liste non esaustive di elementi lessicali isolati. Il lessico nei sillabi è dunque inteso prevalentemente come elenco di singole parole e la dimensione fraseologica risulta assente. Eppure, la ricerca basata sui *corpora* ha permesso di superare la visione secondo cui l’unità di significato coincide con la singola parola e di osservare che la lingua è fondamentalmente formulaica e costituita da combinazioni lessicali. Le combinazioni lessicali sono centrali nell’apprendimento linguistico, non solo perché possono essere recepite ed elaborate più velocemente e il loro uso contribuisce a dare l’idea di una maggiore fluenza in produzione, ma anche perché, a fronte di tali vantaggi, è stato dimostrato che l’acquisizione della competenza fraseologica in lingua straniera è spesso fonte di difficoltà per gli apprendenti. Ne consegue la necessità di sviluppare un sillabo fraseologico per l’apprendimento dell’italiano.

<sup>11</sup> Il *Profilo della lingua italiana* individua nozioni specifiche relative al dominio personale (identificazione personale, casa e ambiente domestico, routine e vita quotidiana, tempo libero e intrattenimento, relazioni con altre persone, azioni e sentimenti, ambiente circostante); al dominio pubblico (viaggi, salute e cura del corpo, spesa, alimenti e bevande, servizi, strutture socio-politiche); al dominio professionale (attività professionali, luoghi e ambiente di lavoro, condizioni di lavoro, ricerca di un posto di lavoro); al dominio educativo (attività scolastiche, ruoli, materie e facoltà, strutture e ordinamenti scolastici, attrezzature scolastiche ed equipaggiamento personale).

Nella seconda parte di questo contributo, si è fatta una riflessione su alcuni aspetti metodologici da prendere in conto per la realizzazione di un sillabo fraseologico. Sviluppare un sillabo che includa tutte le combinazioni lessicali (frasi idiomatiche, formule con valore pragmatico, collocazioni, proverbi ecc.) e che organizzi i contenuti tenendo conto dei processi di acquisizione linguistica sarebbe, al momento, difficile senza ulteriori studi che stabiliscano misure di complessità fraseologica in base alle proprietà di ogni tipo di combinazione lessicale. Nel redigere il sillabo fraseologico ci si sta concentrando pertanto solo sulle collocazioni, un fenomeno altamente pervasivo nella lingua e, al contempo, particolarmente difficile da apprendere e da insegnare in mancanza di strumenti di riferimento.

Data la necessità di realizzare un sillabo che tenga conto, per quanto possibile, dei processi comunicativi e dei processi di acquisizione linguistica, abbiamo ritenuto opportuno sequenziarne i contenuti integrando misure di complessità fraseologica definite tramite analisi statistiche sul *corpus* e psicolinguistiche (§ 5.2.1) e descrizione delle funzioni e degli argomenti caratteristici di ciascun livello di competenza (§ 5.2.2.).

Preferendo un approccio descrittivo a uno prescrittivo, abbiamo preso come riferimento il *corpus* CELI ed estratto le collocazioni effettivamente utilizzate dagli apprendenti ai diversi livelli di competenza. La complessità delle combinazioni estratte è stata stabilita in base ai valori di diversità emersi dall'analisi effettuata sul *corpus* in seguito alla quale sono state create tre fasce : alta (livello C1-C2), media (livello C1-B2) e bassa (livello B1-B2). Tali misure di complessità saranno ulteriormente verificate tramite un test psicolinguistico volto a osservare come gli apprendenti elaborano in tempo reale collocazioni più o meno complesse (§ 5.2.1). Infine, è in corso una descrizione della funzione e dell'argomento a cui si riferiscono le collocazioni estratte. Lo scopo è quello di attribuire a ogni livello di competenza le collocazioni che si riferiscono agli argomenti più rilevanti in base alle informazioni fornite dal QCER *Volume complementare* (§ 5.2.2.).

Se da un lato la descrizione di funzione e argomento si basa sul giudizio dei compilatori, dall'altro permette di tenere conto di due aspetti che non possono essere trattati ricorrendo a dati empirici ma che risultano fondamentali nel collegamento degli elementi lessicali al livello di competenza (Spina, 2016). Inoltre, partendo dal presupposto che i sillabi integrati, che affrontano lo studio della lingua da più punti di vista, sono quelli che meglio rispecchiano l'apprendimento linguistico (§ 2), la metodologia descritta in questo contributo permetterà di realizzare un sillabo in cui la dimensione fraseologica si combina con quella comunicativa e che indica, per i livelli di competenza dal B1 al C2, le collocazioni italiane in relazione alla loro funzione e al loro argomento.

Un limite del sillabo è rappresentato dall'assenza dei livelli A1 e A2. Ciò è dovuto al fatto che il *corpus* CELI, dal quale sono estratte le collocazioni, raccoglie produzioni scritte corrispondenti ai livelli dal B1 al C2. Tale limite potrà essere superato in futuro con la costituzione di un *corpus* di riferimento anche per i livelli iniziali.

Infine, il sillabo delle collocazioni non è che un primo passo verso la presa in conto della dimensione fraseologica nei sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri e potrà successivamente essere esteso conducendo ulteriori studi volti a includere altri tipi di combinazioni lessicali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV. (2011), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: livelli A1, A2, B1 e B2*  
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A1.pdf>  
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>; <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>.  
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>
- Bini M., Pernas A., Pernas P. (2007), “Apprendimento e insegnamento collocazioni dell’italiano. Con i NUNC più facile”, in Barbera M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Corpora e linguistica in rete*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 323-333.
- Bulté B., Housen A. (2012), “Defining and operationalising L2 complexity”, in Housen A., Kuiken F., Vedder I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, pp. 23-46.
- Carroll G., Conklin K. (2020), “Is all formulaic language created equal? Unpacking the processing advantage for different types of formulaic sequences”, in *Language and Speech*, 63, 1, pp. 95-122.
- Church K., Hanks P. (1990), “Word association norms, mutual information, and lexicography”, in *Computational linguistics*, 16, 1, pp. 22-29.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.  
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corder P. (1967), “The significance of learner's errors”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 4, pp. 161-179.
- Corder P. (1983). *Introduzione alla linguistica applicata*, trad. it. di Origlia G., il Mulino, Bologna.
- Ellis, R. (1984), “Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children”, in *Applied linguistics*, 5, 2, 138-155.
- Ellis N. C., Simpson-Vlach R., Maynard C. (2008), “Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL”, in *TESOL quarterly*, 42, 3, pp. 375-396:  
[http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/TQ.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/TQ.pdf).
- Forti L. (2020a), “Phraseology in second and foreign language learning: towards an integrated view of research findings and related evidence”, in *Rivista di psicolinguistica applicata*, 20, 1, pp. 27-43.
- Forti, L. (2020b), “L2 phraseology research at the interface between Learner Corpus Research and Psycholinguistics”, in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 20, 2, pp. 19-33.
- Granger S., Paquot M. (2008), “Disentangling the phraseological web”, in Granger S., Meunier F. (eds.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective*, John Benjamin Publishings, Amsterdam-Philadelphia, pp. 27-49.
- Henriksen B. (2013), “Research on L2 learners’ collocational competence and development-a progress report, in L2 vocabulary acquisition, knowledge and use.

- New perspectives on assessment and corpus analysis”, in *Eurosla Monographs Series*, 2, pp. 29-56.
- Housen A., Kuiken F., Vedder I. (2012), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- Jaén M. M. (2007), “A corpus-driven design of a test for assessing the ESL collocational competence of university students”, in *International Journal of English Studies*, 7, 2, pp. 127-148: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/49031>.
- Jarvis S. (2013), “Defining and measuring lexical diversity”, in Jarvis S., Daller M. (eds.), *Vocabulary knowledge: Human ratings and automated measures* (Vol. 47), John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia, pp. 13-44.
- Ježek E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Krahnke K. (1987), *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching. Language in Education: Theory and Practice*, 67, Prentice-Hall, Inc., Book Distribution Center, New York: <https://eric.ed.gov/?id=ED283385>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Inc., Oxford.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2009), *Complex systems and applied linguistics (Nachdr.)*, Oxford University Press, Oxford.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach* (Vol. 1), Language teaching publications, Hove.
- Lewis M. (ed.) (2000), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*, Oxford University Press, Oxford.
- Lightbown P. M. (1986), “Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching”, in *Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 173-189.
- Luoni G. (2016), “Linguistica acquisizionale e sillabo: alcune riflessioni preliminari”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 13-29: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7561/7334>.
- Mel’Cuk I. A., Wanner L. (1994), “Lexical co-occurrence and lexical inheritance. Emotion lexemes in German: A lexicographic case study”, in *Lexikos*, 4, 4, pp. 86-161: [https://hdl.handle.net/10520/AJA16844904\\_197](https://hdl.handle.net/10520/AJA16844904_197).
- Nattinger J. R., DeCarrico J. S. (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Norris J. M., Ortega L. (2009), “Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity”, in *Applied linguistics*, 30, 4, pp. 555-578.
- Nunan D. (1988), *The Learner Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ortega L. (2003), “Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing”, in *Applied linguistics*, 24, 4, pp. 492-518.
- Ortega L. (2012), “Interlanguage complexity”, in Kortmann B., Szmrecsanyi B. (eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 127-154.
- Pallotti G. (2015), “A simple view of linguistic complexity”, in *Second Language Research*, 31, 1, pp. 117-134: <http://www.gabrielepallotti.it/pub/15Pallotti-SimpleViewComplexity-manuscript.pdf>.
- Paquot M. (2019), “The phraseological dimension in interlanguage complexity research”, in *Second language research*, 35, 1, pp. 121-145.
- Pienemann M. (1984), “Psychological constraints on the teachability of languages”, in *Studies in second language acquisition*, 6, 2, pp. 186-214.
- Prabhu N. S. (1987), *Second language pedagogy* (Vol. 20), Oxford University Press, Oxford.
- Read J. (2000), *Assessing vocabulary*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Rescher N. (1998), *Complexity: A philosophical overview*, Transaction, London.
- Schmitt N., Underwood G. (2004), "Exploring the processing of formulaic sequences through a self-paced reading task" in Schmitt N. (ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*, pp. 173-189.
- Siyanova-Chanturia A., Martinez R. (2015), "The idiom principle revisited", in *Applied Linguistics*, 36, 5, pp. 549-569.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Spina S. (2010), "The dictionary of Italian collocations: Design and integration in an online learning environment", in *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, pp. 3202-3208:  
[http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/681\\_Paper.pdf](http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/681_Paper.pdf).
- Spina S. (dir.) (2016), *Il Dizionario delle Collocazioni Italiane per Apprendenti (DICI-A)*, Università per Stranieri di Perugia, Perugia.
- Spina S. (2018), "La competenza fraseologica in L2: spunti dalla ricerca e prospettive didattiche", in *Maratona didattica Alma Edizioni*, pp. 1-56 e webinar:  
<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/webinar-stefania-spina/>.
- Spina S. (2020), "The role of learner corpus research in the study of L2 phraseology: main contributions and future direction", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 20, 2, pp. 35-52.
- Spina S., Fioravanti I., Forti L., Santucci V., Scerra A., Zanda F. (2022), "Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 116-138:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18161>.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, RCS Libri, Firenze-Milano.
- VanPatten B. (1993), "Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom", in *Foreign Language Annals*, 26, 4, pp. 435-450.
- Wilkins D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis D. (1990), *The lexical syllabus* (Vol. 30), Collins, London.
- Willis D., Willis J. (1988), *Collins Cobuild English Course*. HarperCollins Publishers, London.
- Wolfe-Quintero K. (1998), "The connection between verbs and argument structures: Native speaker production of the double object dative", in *Applied Psycholinguistics*, 19, 2, pp. 225-257.
- Wray A. (2002), *Formulaic language and the lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Yalden J. (1987), *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

