

In SILVESTRI D. (a cura di) *I termini per le lingue e per le attività linguistiche AION*, 27 (2007), 227-253.

IL LESSICO LOGONIMICO NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO E DELL'INGLESE. METODOLOGIA DI RICERCA E PRIMI RISULTATI

Antonietta Marra (*Università di Cagliari*)
Gabriele Pallotti (*Università di Modena e Reggio Emilia*)¹

1. Introduzione

Il presente studio riporta i risultati di una ricerca sulla percezione, descrizione e commento delle attività che si svolgono nelle classi di lingua, secondo due punti di vista: quello degli insegnanti e quello degli alunni. Si vogliono così mettere a confronto diverse prospettive sulla classe, per analizzare similitudini e differenze tra i partecipanti agli eventi comunicativi che vi si svolgono.

L'analisi si baserà in particolare sull'osservazione del lessico utilizzato con funzioni metacomunicative: lo studio qualitativo e quantitativo dei "logonimi" (Silvestri 2000), ossia dei termini che si riferiscono a tutte le attività di uso del linguaggio, permetterà di delineare i quadri concettuali dei diversi attori presenti nella classe di lingue, in una prospettiva che potremmo definire di etnosemantica della comunicazione in classe, o di lessicologia orientata ai contesti d'uso delle parole; insomma, uno studio del lessico glottodidattico non condotto a partire da dizionari, enciclopedie o testi specialistici, ma a partire dagli usi e dalle definizioni date dagli stessi parlanti.

Lo studio qui presentato ha carattere sperimentale e si basa sull'osservazione mediante interviste semi-strutturate di alunni e insegnanti di scuola media italiana. Per garantire una maggiore validità interna, e una maggiore generalizzabilità dei risultati a campioni più ampi da indagare in futuro, si è cercato di controllare il più possibile le variabili in gioco. Da questo punto di vista, la metodologia non può dirsi 'etnografica' nel senso tradizionale del termine; dell'etnografia viene però mantenuta l'attenzione ai significati così come sono intesi dai parlanti, e il tentativo di descrivere la micro-cultura della classe di lingua attraverso i loro resoconti.

Uno degli obiettivi di questo lavoro è infatti sperimentare una metodologia per lo studio della percezione dell'ambiente-classe da parte dei partecipanti, al cui centro si trovi l'osservazione del lessico metacomunicativo. Il formato di intervista che verrà presentato nelle prossime pagine cerca di superare alcuni degli inconvenienti caratteristici delle interviste tradizionali, in particolare la forte direttività da parte dell'intervistatore, lasciando i soggetti il più possibile liberi di esprimere il proprio punto di vista sull'interazione in classe *usando esclusivamente le proprie parole* (si tratta dunque di ciò che gli etnografi chiamano una prospettiva *emic*; cfr. Pike 1967).

Un secondo obiettivo è indagare in modo sistematico la variabilità dei repertori logonimici in base a due parametri principali: in primo luogo, si confronteranno le prospettive degli insegnanti e degli alunni; in secondo luogo, verranno analizzate le differenze che si

¹ Il lavoro è il frutto di una collaborazione degli autori che ne condividono l'impostazione e i contenuti. Materialmente, Gabriele Pallotti ha steso il paragrafo 1, la prima parte del par. 2, i parr. 3, 4., 4.1 e 4.2; Antonietta Marra ha scritto la seconda parte del par. 2, i parr. 4.3., 4.4. 4.5. e 5.

producono quando si parla di educazione linguistica nella lingua materna o nella lingua straniera.

Il terzo obiettivo è applicare i risultati dell'osservazione dei repertori logonimici alla didattica delle lingue: in quale modo diverse configurazioni lessicali sono indicative di diverse prospettive sulla classe come ambiente di apprendimento e insegnamento? Si possono usare i risultati di una ricerca come la presente per scoprire le pratiche comunicative effettivamente impiegate nella didattica delle lingue?

2. Il quadro teorico

La riflessività linguistica si manifesta nelle lingue umane con diverse modalità. La più nota è rappresentato dal metalinguaggio, che permette di denominare e descrivere la lingua e le parti che la compongono. La componente metalinguistica non trova spazio solo come strumento di linguisti e grammatici, ma è presente, come sottolineava Jakobson (1960), nella lingua di tutti i giorni: ad esempio un'espressione del tipo “*libro* in inglese si dice *book*” svolge una funzione metalinguistica. Jakobson (1966, 189) inseriva nella dimensione metalinguistica anche frasi come “Non ti seguo; cosa vuoi dire?”, che definiamo attualmente forme “metacomunicative”, in quanto segnalano una funzione che non si limita all'analisi del codice linguistico e alle sue parti, ma chiama in gioco l'interazione e la comunicazione tra gli interlocutori e si manifesta in tutte quelle espressioni di commento all'atto comunicativo (con glosse, valutazioni ecc.).

Nella classe di lingua la dimensione metalinguistica e metacomunicativa si esprimono in maniera macroscopica (Ciliberti/Pugliese/Anderson 2003), perché in essa la lingua diventa oggetto di studio e di riflessione, ma allo stesso tempo mantiene il ruolo di strumento di comunicazione, e dunque *medium* sostanziale per l'insegnamento e l'apprendimento di se stesso (Dabène 1984).

Sono numerose le ricerche che hanno studiato la metacomunicazione nella classe di lingue. In effetti, si può anche dire che tutta la comunicazione nella classe di lingue ha un aspetto metacomunicativo: anche gli scambi più ‘naturali’, orientati alla trasmissione di significati e di informazioni, partecipano in fondo del gioco didattico fondamentale, quello dell'insegnare e imparare le lingue, e non si sottraggono quindi a una dimensione ‘meta’ (cfr. Coste 1984; Dabène 1984). Tuttavia, è anche vero che non tutti gli scambi sono metacomunicativi allo stesso modo e allo stesso grado: la “focalizzazione” (Bange 1992) può essere più sulla lingua come oggetto su cui riflettere, o più sui contenuti da veicolare, e questo viene manifestato da appositi segnali discorsivi che delimitano gli scambi più propriamente ed esplicitamente metacomunicativi (Kramsch 1985; Trévisse 1996). Limitandoci a questi ultimi, sono state proposte diverse classificazioni. Dabène (1984), ad esempio, propone di distinguere tre funzioni principali del discorso dell'insegnante (la “*fonction vecteur d'information*”, la “*fonction de meneur de jeu*”, la “*fonction d'évaluateur*”), associando a ciascuna di esse un certo insieme di “operazioni” metacomunicative. Faerch (1985) suggerisce invece di posizionare le attività metacomunicative lungo un continuum a seconda del grado di “controllo dell'insegnante”, dalle sequenze più strutturate in cui l'insegnante pone domande, offre spiegazioni, fornisce risposte e valutazioni, a quelle più libere in cui sono gli studenti a iniziare lo scambio metacomunicativo e l'insegnante svolge un ruolo sostanzialmente di consulente. È da riportare a questo filone di ricerche anche tutta l'area di studi che si sono occupati del *focus on form* e della correzione degli errori nella classe di lingue, e che hanno

analizzato, in una prospettiva di analisi del discorso, gli scambi in cui insegnanti e studenti si concentrano su particolari aspetti della seconda lingua, con lo scopo di favorirne l'apprendimento (cfr. ad es. Borg 1998, Lyster e Ranta 1997).

Il presente studio, tuttavia, non esamina direttamente ciò che accade nella classe di lingue, ma la percezione che ne hanno studenti e insegnanti, osservata attraverso i loro resoconti metacomunicativi. Si lega quindi a tutte le ricerche che si sono occupate delle conoscenze, credenze, valori, atteggiamenti degli insegnanti e degli studenti. Per quanto riguarda gli insegnanti, esistono ormai numerosi studi su come i docenti di lingue percepiscono il loro compito, il rapporto con gli allievi, la lingua da insegnare (per una rassegna cfr. Borg 2003). Borg (2003, 82) definisce "teacher cognition" come l'insieme di "beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives" riguardanti "teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self". In uno studio di notevole complessità metodologica, basato su un approccio di ricerca multidisciplinare, Woods (1996) ha mostrato come questo insieme di rappresentazioni che formano la *teacher cognition* sia alla base di tutte le decisioni che riguardano l'insegnamento, dalle più minute (gestione di uno scambio in classe, preparazione di una lezione) alle più generali (l'organizzazione di un corso di studi, la programmazione del syllabo, la scelta dei materiali e delle attività didattiche).

D'altro canto, per comprendere cosa accade in una classe di lingue, occorre interrogarsi anche sui processi cognitivi degli studenti, dunque sulle loro conoscenze, credenze, atteggiamenti, ipotesi sulla lingua-obiettivo e sui processi di apprendimento-insegnamento. Gli studenti infatti non sono soggetti puramente passivi all'interno dello scambio didattico, totalmente dipendenti dalle decisioni degli insegnanti, ma hanno un ruolo attivo rispetto al proprio apprendimento: anche se spesso gli insegnanti non ne sono consapevoli, gli studenti sono in grado di fornire rappresentazioni articolate e complesse della lingua, delle dinamiche di classe, dei processi di apprendimento. Diversi studi hanno indagato questo insieme di conoscenze, soffermandosi ad esempio sulle conoscenze metalinguistiche degli allievi (ad es. Berry 1997), sulla loro percezione dei bisogni e degli obiettivi di apprendimento (ad es. Chryshochoos 1992), sulla rappresentazione delle difficoltà comunicative e delle strategie per superarle (Pekarek Doehler 2000).

Infine, diversi studi hanno confrontato le conoscenze e rappresentazioni degli studenti con quelle degli insegnanti. In particolare, alcuni si sono domandati se e quanto la terminologia metalinguistica conosciuta e impiegata dagli insegnanti corrisponda a quella degli allievi: Berry (1997), somministrando dei questionari, ha rilevato che gli insegnanti sono in genere abbastanza consapevoli dei termini metalinguistici che gli studenti trovano più difficili, e cercano quindi di non utilizzarli o di introdurli mediante spiegazioni. Tuttavia, esiste un insieme non indifferente di termini metalinguistici che gli insegnanti dichiarano di utilizzare, pensando che siano noti, e che invece risultano oscuri a un numero consistente di studenti; tra questi termini, che Berry definisce "problematici", si trovano *plurale, avverbio, pronome, discorso indiretto, articolo definito/indefinito, imperativo, pronome relativo, pronome possessivo, verbo modale*. Osservando invece l'uso dei termini metalinguistici nelle interazioni in classe, Basturkmen, Loewen e Ellis (2002) hanno mostrato che se è vero che alcuni di questi termini sono usati sia dagli studenti che dagli insegnanti, ciò spesso avviene in proporzione variabile; inoltre, esistono diverse parole usate solo dagli insegnanti (come *superlativo, tempo, tag question*) o solo dagli studenti (come *espressione, sillaba*). Odlin (1994), infine, ha confrontato i giudizi di grammaticalità e accettabilità di insegnanti, studenti e linguisti di professione, rilevando differenze che mostrano come in questo tipo di attività

metalinguistica non entri solo in gioco la maggiore o minore conoscenza della lingua, ma anche gli atteggiamenti verso il suo uso, le sue varietà, i modelli di riferimento.

Il presente studio fa parte di quest'ultima categoria di ricerche, in quanto ha come obiettivo il confronto tra studenti e insegnanti nella denominazione e descrizione delle attività di classe. A questa prima dimensione di variabilità ne è stata aggiunta una seconda, non presente negli studi sopra citati, che ha portato a confrontare due diversi tipi di 'classe di lingua', quella di educazione linguistica nella lingua materna e quella di insegnamento della lingua straniera.

La nostra attenzione, inoltre, si rivolge in particolare a quelle forme che si inseriscono in una terza dimensione della riflessività linguistica, quella logonimica, che si aggiunge e si interseca con le più tradizionali dimensioni del metalinguaggio e della metacomunicazione. Il lessico logonimico contiene le forme attraverso cui la lingua stessa, nel suo uso quotidiano, si definisce e "autocertifica" la sua dimensione linguistica e comunicativa (Silvestri 2000). Abbiamo dunque inserito nella categoria dei logonimi tutte le parole che designano stadi, modalità, prodotti e azioni della comunicazione umana: tutti i verbi attraverso cui esprimiamo la produzione e la ricezione linguistica (come *dire, parlare, sussurrare, scrivere, ascoltare, leggere*); i nomi che designano i prodotti di queste attività (*parola, sussurro, scrittura, testo, ascolto, lettura*, ma anche *lingua* con le sue diverse manifestazioni: *l'inglese, il francese* ecc.); i termini con cui indichiamo i produttori e i recettori delle attività linguistiche (il *parlante, l'oratore, l'ascoltatore* ecc.)².

Le tre dimensioni della riflessività linguistica non hanno confini netti e alcune parole appartengono a più di un insieme. Infatti, se per alcuni termini non abbiamo dubbi di collocazione (ad es. *fonema* o *morfema* sono usati nella descrizione delle lingue, quindi nel metalinguaggio, ma non nel linguaggio primario), non possiamo facilmente collocare i termini *discorso, nome, parola*, a meno che non scegliamo di inserirli in più di un insieme lessicale, quello metalinguistico e quello logonimico. Essi, infatti, sono senz'altro forme del metalinguaggio in quanto designano unità di analisi del codice e si rifanno alle tassonomie della linguistica; ma appartengono anche al linguaggio primario (possiamo ad esempio trovare questi termini in espressioni del tipo: *è stato un gran bel discorso; è tutto un altro discorso; hai un bel nome; ti do subito la parola*), e dunque sono logonimi, cioè forme linguistiche attraverso cui la lingua designa le sue attività, i suoi agenti e i suoi prodotti.

La dimensione logonimica, inoltre, si presta ad ampliamenti determinati dal contesto comunicativo esaminato. In particolare, se facciamo riferimento a quello da noi indagato, la classe di lingua, è necessario attribuire natura logonimica a termini che in altri contesti comunicativi non consideriamo logonimi. Pertanto *professore, insegnante, studente, alunno, apprendente* diventano, nella classe di lingua, forme logonimiche, perché le attività che caratterizzano i ruoli designati da queste parole (l'insegnamento e l'apprendimento) assumono una direzionalità linguistica e comunicativa: si insegna e si impara a parlare e comunicare in una lingua. Questi lemmi, nel contesto della classe di lingua, presentano un tratto semantico di "logonimicità" che può venir meno in contesti diversi, a differenza di quanto accade in termini come *oratore* o *strillone*, in cui l'attività linguistica che li caratterizza è un tratto incancellabile.

Per lo stesso motivo, nella nostra ricerca la dimensione logonimica ha incluso anche gli strumenti utilizzati nell'attività di insegnamento e apprendimento linguistico. Ad esempio

² Sebbene il lessico logonimico includa al suo interno forme appartenenti alle diverse categorie di discorso, le classificazioni proposte finora hanno riguardato essenzialmente le forme verbali. Vd. in particolare De Mauro (1994; 2000) con la sua classificazione dei verbi italiani in sette classi. L'altra tassonomia logonimica, proposta da Silvestri (2000), classifica le forme (non più solo verbali) inserendole in un discorso che va a ritroso nella storia dell'umanità e delle lingue, e dunque seguendo le probabili tappe della evoluzione del linguaggio umano.

termini come *libro* e *pagina* sono stati inseriti nei nostri conteggi perché con queste parole si designano metonimicamente le forme linguistiche contenute (e infatti possiamo dire: *ho scritto un libro; leggete l'intera pagina*).

Se la conoscenza del lessico di una lingua permette di risalire, come affermano gli antropologi cognitivi, alle categorie di pensiero e ai modelli culturali che condizionano la visione del mondo e i comportamenti della popolazione che la parla (Goodenough 1964; Frake 1969; cfr. Quinn/Holland 1987), conoscere il repertorio logonimico di una popolazione significa avere accesso alla rappresentazione che quel gruppo umano ha del linguaggio e della comunicazione. L'organizzazione della struttura semantica dei diversi domini lessicali, infatti, permette di ricostruire la realtà culturale entro la quale i soggetti si muovono: le diverse articolazioni della realtà che prendono forma attraverso le diverse lingue mostrano infatti come lo stesso mondo biologico e materiale possa essere variamente interpretato e assumere diversi significati. Gli studi di etnosemantica e di linguistica antropologica ne hanno dato preziose testimonianze, indagando in diversi domini lessicali, come ad esempio quello relativo al colore (Berlin/Key 1969; Mathiot 1979) e al corpo umano (vd. Cardona 1985a e 1985b) e nei sistemi di categorizzazione grammaticale del lessico in diverse lingue (vd. ad es. Lakoff 1987).

La nostra ricerca, attraverso l'analisi del repertorio logonimico delle quattro "popolazioni" (studenti di italiano, studenti di inglese, professori di italiano, professori di inglese), si propone di comprendere quale sia la percezione della realtà della classe di lingua per ciascuna di esse, così da individuare i punti di corrispondenza e di disomogeneità che segnano i confini delle diverse micro-culture.

3. Metodologia dello studio

I soggetti che hanno partecipato allo studio sono gli studenti di una scuola media della Sardegna (N = 17) e i loro insegnanti di italiano (N = 5) e di inglese (N = 5). Tutti gli studenti provenivano dalla stessa classe, una terza media, e avevano un'età compresa tra i 13 e i 14 anni. Gli studenti venivano assegnati, in modo casuale, a uno di due gruppi: quello intervistato sui materiali e le lezioni di italiano lingua materna e quello intervistato su materiali e lezioni di inglese; gli insegnanti venivano invece intervistati solo sulla loro materia. Il disegno dello studio sperimentale può essere dunque così riassunto (Tabella 1).

	materiali in italiano	materiali in inglese
Studenti	8	9
Insegnanti di italiano	5	
Insegnanti di inglese		5

Tabella 1: i soggetti

L'intervista si svolgeva in una stanza appartata, con le seguenti modalità. L'intervistatrice³ poneva alcune domande iniziali, volte a conoscere meglio l'intervistato e a 'rompere il

³ Le interviste sono state condotte da Stefania Mongili, che ha anche partecipato alla realizzazione dei materiali per l'elicitazione dei dati, alla lemmatizzazione del corpus e a una prima analisi quantitativa. Desideriamo esprimere qui la nostra riconoscenza per il suo importante contributo.

ghiaccio'. Seguivano alcune domande generali, volte a elicitare il maggior numero possibile di logonimi spontanei:

- *cosa fate di solito a scuola durante le ore di inglese/italiano? che tipo di attività fate in classe?*
- *quali attività ti piacciono di più? Quali di meno?*
- *quali attività trovi più difficili? Perché?*
- *e quali trovi più facili? Perché?*
- *secondo te quali sono le attività più utili per imparare l'italiano? Perché?*
- *e quelle meno utili? Perché?*

Come si può notare, in queste domande come nel resto dell'intervista, si evita accuratamente di fornire termini logonimici, lasciando che siano gli intervistati stessi a produrli spontaneamente. Il termine generico usato più di frequente è *attività*. Particolarmente significativa la prima domanda, su 'cosa fate di solito in classe', che elicitava quelli che potremmo chiamare i logonimi *top of the mind*, i primi cioè che vengono alla mente, e che potrebbero costituire una sorta di nucleo fondamentale del campo semantico oggetto di studio. Le stesse domande generali venivano poste, con gli opportuni adattamenti, prima di mostrare le pagine di libri di testo.

In una seconda parte dell'intervista, vengono presentati dei materiali cartacei e audiovisivi, chiedendo agli intervistati di rispondere ad alcune domande. Anche questo metodo ha lo scopo di far produrre logonimi in modo spontaneo, senza che l'intervistatore fornisca suggerimenti o modelli. I materiali utilizzati sono i seguenti:

Materiali cartacei

- Una pagina di libro di testo contenente esercizi grammaticali e lessicali, consistenti nel riempimento di spazi e nella produzione guidata delle strutture-obiettivo (il *present perfect* e i quantificatori per l'inglese, i predicati nominali per l'italiano).
- Una pagina di libro di testo contenente una lettera, con attività di analisi e verifica della comprensione del testo, sostanzialmente identiche per le due lingue.

Materiali audiovisivi

- Ripresa di un'attività di dettatura in classe, riguardante una regola grammaticale per l'italiano e un brano sui *Pilgrim fathers* per l'inglese.
- Ripresa di un'attività di lettura ad alta voce seguita da domande di comprensione da parte dell'insegnante.

Si è cercato di prestare la massima cura affinché i materiali relativi alle due lingue fossero il più possibile simili. Le riprese delle attività in classe sono state selezionate da un repertorio assai più ampio di attività, appositamente videoregistrate, e successivamente montate in formato digitale. Le pagine scritte, provenienti da libri di testo attualmente in commercio per la terza media, sono state leggermente modificate con programmi di editing digitale, perché le attività contenute fossero il più possibile identiche. Si è voluto in tal modo assicurare che le eventuali differenze nelle risposte dipendessero esclusivamente (o comunque il più possibile) dalla diversa percezione delle due lingue, e non dalla diversità dei materiali-stimolo.

Dopo avere presentato ciascuna scena, o avere mostrato una pagina di libro di testo, l'intervistatore poneva le seguenti domande (a volte, se il soggetto mostrava scarsa disponibilità, le ultime venivano omesse). Viene qui fornita la versione per gli studenti.

- *Cos'è questa attività? Come la chiami?*
- *[nel caso non avesse fornito una definizione :] Se dovessi usare solo una parola o una frase con cui chiamare l'attività che hai visto, che parola o che frase useresti?*
- *Cos'è che ti ha fatto pensare che si tratti proprio di questo?*
- *Altri ragazzi hanno usato un'altra parola per descrivere questa attività: secondo te quale potrebbe essere?*
- *e secondo te come la chiamerebbe un insegnante?*
- *Secondo te non potrebbe trattarsi di un X [per il video sul dettato: verifica (se hanno già definito così l'attività, chiedere se potrebbe essere un esercizio di scrittura); per il video su lettura: interrogazione (se hanno già definito così l'attività, chiedere se potrebbe essere esercizio di lettura)]*
- *Perché? Cosa c'è di differente tra X e Y? Cosa c'è di simile tra X e Y?*
- *A cosa serve questo tipo di attività nella classe di inglese?*
- *Secondo te, questa cosa che abbiamo appena visto, si potrebbe svolgere anche in modi diversi? come?*

Nel complesso ogni intervista consisteva dunque delle seguenti parti:

- domande generali sulle attività in classe;
- domande specifiche sulle due scene videoregistrate;
- domande generali sulle attività contenute nei libri di testo;
- domande specifiche sulle due pagine mostrate.

Per evitare che certe parti apparissero sempre all'inizio o alla fine dell'intervista, le attività-stimolo sono state presentate in un ordine diverso per ciascuna intervista.

Le interviste sono state audio-registrate e trascritte integralmente in un formato di trascrizione abbastanza 'largo', ma che comprendesse comunque tutte le pause, le esitazioni e le false partenze.

4. Analisi dei dati

Le interviste hanno avuto una durata estremamente variabile, da un minimo di quindici a oltre sessanta minuti. Come si può vedere dalla tabella 2, in generale i professori hanno parlato più a lungo degli studenti, e i docenti di italiano più di quelli di inglese. È per questo motivo che non avrebbe senso compiere dei raffronti quantitativi sui numeri assoluti ('i professori usano un numero di logonimi superiore/inferiore a quello degli studenti'), ma si possono confrontare solo le proporzioni ('i professori usano i logonimi più/meno frequentemente degli studenti').

Le interviste degli studenti che hanno parlato delle lezioni di italiano hanno una lunghezza media di 617,8 parole; quelli intervistati sulle lezioni di inglese hanno utilizzato in media 733 parole per intervista. Gli insegnanti di inglese hanno prodotto in media 3262,4 parole e quelli di italiano ben 4688,8. Sono state contate non solo le parole-contenuto, ma anche tutte le parole di classe chiusa come articoli, preposizioni, congiunzioni.

	studenti - italiano	studenti - inglese	professori - inglese	professori - italiano
N interviste	8	9	5	5

totale parole interviste (token)	4942	6597	16312	23444
media parole/intervista	617,8	733,0	3262,4	4688,8
totale token logonimici	868	1241	2956	3858
media token log/intervista	108,5	137,9	591,2	771,7
token totali/token logonimici	5,7	5,3	5,5	6,1
totale lemmi delle interviste	521	558	1580	1734
totale lemmi logonimici	138	166	461	519
lemmi totali/lemmi logonimici	3,8	3,4	3,4	3,3

Come si può vedere sempre nella tabella 2, gli studenti hanno prodotto in media 108,5 e 137,9 logonimi per intervista, per l'italiano e l'inglese rispettivamente; i professori di inglese in media 591,2 e quelli di italiano 771,7. Ciò equivale a una produzione media di un logonimo ogni 5,5 parole circa: un risultato assai soddisfacente, che mostra come la procedura di intervista si sia rivelata efficace per conseguire i suoi scopi, ovvero far produrre il maggior numero possibile di logonimi spontanei, senza che l'intervistatrice ne fornisse praticamente nessuno (non sono stati inclusi nel conteggio i logonimi-eco, ovvero quelli prodotti dall'intervistato dopo essere stati forniti dall'intervistatrice).

Se si considerano i lemmi, notiamo anche qui una buona densità delle parole obiettivo della ricerca: troviamo un lemma logonimico ogni 3,4 lemmi per quanto riguarda gli studenti e gli insegnanti che hanno parlato delle lezioni di inglese; un lemma logonimico ogni 3,8 lemmi e ogni 3,3 lemmi rispettivamente per gli studenti e i professori che hanno descritto materiali in italiano.

Da questi primi dati generali, possiamo notare che i soggetti, studenti e insegnanti, che hanno parlato delle lezioni di inglese tendevano a produrre logonimi più frequentemente (uno ogni 5,3 e uno ogni 5,5, rispettivamente) di quelli che parlavano delle lezioni di italiano. Questa tendenza viene confermata anche nell'analisi del rapporto tra lemmi totali e lemmi logonimici, con l'eccezione degli insegnanti di italiano, che avevano una densità di lemmi logonimici sul totale dei lemmi superiore a quella di tutti gli altri gruppi.

Passando a un'analisi più qualitativa, ci si può chiedere quali sono i logonimi maggiormente usati dai diversi gruppi, e come essi possano mostrare differenze nel modo di percepire la classe e le attività che vi si svolgono. Nel compiere queste analisi, confronteremo i logonimi in base al loro rango di frequenza (la parola più frequente, la seconda parola più frequente, la decima, la centesima e così via). Anche questo tipo di confronto è necessario per comparare celle con numerosità assai variabile: non avrebbe senso dire che i professori di italiano usano la parola *esercizio* 45 volte mentre gli studenti di inglese la usano 71, dato che il numero totale di parole e di logonimi è assai diverso. Per vedere se la stessa parola ha diversa 'importanza' nei due gruppi, sarà più logico utilizzare un indice relativo come il rango: potremo così sapere che la parola *esercizio* è la seconda più frequente nel gruppo di studenti intervistati sull'inglese, mentre occupa solo la sedicesima posizione nel lessico logonimico dei professori di italiano.

4.1. Chi c'è in classe?

Una prima differenza evidente tra i gruppi è il modo in cui essi parlano dei partecipanti alle interazioni scolastiche. Si nota subito il diverso modo di riferirsi al docente: mentre gli studenti usano frequentemente la parola *professore*, che figura al nono e al decimo posto nella lista dei logonimi usati dagli studenti di italiano e di inglese, i professori stessi preferiscono il

termine *insegnante*, che occupa la 31ma posizione per i docenti di inglese e la 21ma per quelli di italiano.

Entrambi i gruppi, tuttavia, nel descrivere le attività abitualmente svolte in classe e quelle presentate nei materiali di elicitazione, focalizzano l'attenzione assai più sui docenti che sugli studenti: la parola *alunno* occupa un rango di frequenza piuttosto basso (oltre la cinquantesima posizione per tutti i gruppi), e *studente* va ancora peggio, non essendo mai utilizzata dagli studenti stessi, e usata solo tre volte in tutte e dieci le interviste agli insegnanti.

4.2. Di cosa si parla in classe? Gli oggetti specifici disciplinari

Qui le differenze non riguardano tanto i gruppi di alunni e docenti, quanto le discipline stesse. Benché sia l'italiano che l'inglese siano materie 'linguistiche', esistono parole che vengono collegate più specificamente all'una o all'altra materia, rispecchiando anche diversi oggetti disciplinari, ovvero parti di curriculum differenti.

Ad esempio, l'educazione linguistica in italiano comprende una forte componente letteraria: sia negli studenti che negli insegnanti intervistati sull'italiano troviamo abbastanza frequentemente parole come *poesia*, *epica*, *antologia*, *autore*, *racconto*, assenti o quasi nelle interviste sull'inglese. In queste si incontrano invece termini quali *tradurre*, *traduzione*, *pronunciare*, che sono prodotti abbastanza di frequente dagli studenti, benché risultino usati poco o nulla dagli insegnanti. Questi ultimi si riferiscono talvolta alle attività che svolgono in classe mediante espressioni inglesi: troviamo perciò *reading comprehension*, *writing*, *fill in*, *grammar*. Si veda ad esempio questo insegnante di inglese:

I: [ride]Ascolti, un'ultima cosa, una parola per descrivermi tutto questo foglio?

P: Questo?

I: Sì, un sostantivo possibilmente.

P: [ridendo] Grammar direi.

I: E i ragazzi cosa mi direbbero?

P: "Esercizi di grammatica professore"[ridendo]

I: Va bene. [ridendo]

P: Grammatica lo uso meno, talvolta dico "struttura della lingua, dobbiamo esaminare la struttura della lingua", cerco di abituarli un po'- ma comunque grammar, perché loro hanno questa grammar staccata dal loro testo, sono abituati a usarlo.

Questo insegnante tematizza un aspetto interessante nel nostro confronto, l'uso della parola *grammatica*: essa risulta poco utilizzata sia dagli insegnanti (rango 26) che dagli studenti (rango 66) intervistati sull'inglese, mentre è frequentissima quando l'intervista verte sull'italiano (rango 5 sia per gli studenti che per gli insegnanti). Sembrerebbe quasi che questa parola stia diventando marginale nell'insegnamento della lingua straniera, mentre viene evocata molto spontaneamente parlando di educazione linguistica nella lingua materna. Ciò viene confermato anche dall'uso di un'altra parola, *analisi*, che si trova frequentemente nelle collocazioni *analisi grammaticale*, *analisi logica*, *analisi del periodo*: essa non viene mai utilizzata nelle interviste sulla lingua inglese, mentre ha una frequenza abbastanza alta in quelle sull'italiano.

Una differenza simile ma speculare si ritrova con il termine *dialogo*, che viene usato abbastanza di frequente da studenti e insegnanti di inglese (rango 20 e 19), mentre è assai più

raro per gli studenti e gli insegnanti di italiano (rango 107 e 211). Al contrario, la parola *brano*, che si usa esclusivamente per i testi scritti, risulta più frequente nelle interviste sui materiali in italiano che in quelle sui materiali in inglese. Da questa asimmetria appare chiaramente che nella didattica della lingua straniera sono proposti materiali e modelli di produzione linguistica più attenti all'oralità, rispetto a quanto accade nella didattica della lingua materna.

4.3. Cosa si fa in classe? Le attività

Da un confronto delle risposte date nei quattro gruppi alla domanda di carattere generale su quali sono le attività tipiche nella classe di italiano e di inglese, notiamo alcune differenze di percezione tra gli studenti, ma anche tra questi ultimi e gli insegnanti.

Per gli studenti la lezione di italiano è caratterizzata da attività che rientrano (inaspettatamente, se consideriamo la frequenza d'uso dei termini *dialogo* e *brano*; vd. sopra) nella dimensione dell'oralità: *parlare* (rango 2), *spiegare* (rango 3), *ascoltare*, *dire*, *leggere (a voce alta)* (rango 4), *chiacchierare*, *discorso*, *interrogare* (rango 5) sono le parole più frequenti. Ecco qualche esempio:

I: Cosa fate voi all'ora di italiano?

S: Cosa facciamo? Allora # #, va be', ascoltiamo la lezione, facciamo, ci aiuta a dire le poesie, poi, sì, e ci racconta anche delle storie, che cosa succede, che a me piacciono, e poi, # # noi ascoltiamo e chiacchieriamo[...]

I: Ok, ascolta, e mi dici cosa fate in genere in italiano?

S: In genere? Allora, di solito la professoressa chiede sempre prima chi vuole essere interrogato; dopo l'interrogazione si va avanti, leggiamo e la professoressa spiega.

I: Cosa fai durante l'ora di italiano in genere?

[...]

S: Ascolto la professoressa mentre spiega.

I: E lei cosa vi fa fare in genere durante la sua ora?

S: Spiega, allora, prima spiega un argomento, poi, magari, da un discorso ne esce a un altro, però dopo ritorna al lavoro, alla discussione.

Colpisce che oltre ai verbi *spiegare* e *interrogare* (cioè 2 lemmi su 8), le parole usate più frequentemente dagli studenti per descrivere quello che avviene durante la lezione di italiano non si riferiscono ad attività che potremmo definire tipicamente scolastiche. Al contrario, gli studenti di inglese descrivono la classe di lingua straniera come il luogo in cui le attività più frequenti sono *correggere* (rango 1), avere a che fare con i *compiti* (rango 1), *spiegare* (rango 2), fare e correggere *esercizi*, *interrogare*, *ripetere* (rango 3): parole che hanno decisamente una maggiore caratterizzazione scolastica.

Di natura diversa sono state le risposte *top of the mind* date dai docenti, i quali tendono ad identificare le attività in classe con i contenuti proposti. Infatti, tra i logonimi più utilizzati dai docenti di italiano in risposta alla prima domanda dell'intervistatrice, insieme a *dire* (rango 2) e *parlare* (rango 5), troviamo *poesia*, *parte*, *argomento* (rispettivamente rango 1, 3 e 4) e anche per i professori di inglese si ha una situazione simile. Anch'essi, infatti, tra i lemmi più

usati, oltre a *dire* (rango 3) e *scrivere* (rango 4; mentre *parlare* ha solo rango 9) presentano *testo*, *argomento*, *esempio* (rango 1, 2 e 3).

Ne proponiamo un'esemplificazione tratta da un'intervista ad un insegnante di italiano:

I: Mi dica cosa fate in genere durante l'ora d'italiano in classe.
[...]

P: Allora, italiano lo dividiamo in varie parti, in vari aspetti, c'è una parte relativa all'antologia- [...] una parte relativa alla grammatica, una parte relativa alla storia della lingua italiana, che però è suddivisa in due anni, perché io la incomincio quasi sempre dalla seconda e una parte relativa al testo di narrativa. Naturalmente tutto questo è corredato anche da discussioni in classe; ah, mi scusi, dimenticavo una parte relativa al quotidiano che facciamo in due anni [...]

Ampliando l'osservazione all'intero corpus dei dati, troviamo alcune conferme di quanto riscontrato in base alle risposte alla prima domanda generica dell'intervista: alcuni lemmi molto usati dagli studenti di inglese, e che si riferiscono ad attività tipiche del contesto scolastico, sono in posizioni più basse tra gli studenti di italiano. Ad es. il termine *esercizio* è la seconda parola più frequente per le lezioni di inglese, mentre è solo in 17ma posizione per l'italiano; il lemma *domanda* (ma non *domandare*) ha rango 6 nel lessico di studenti di inglese, ma solo rango 13 per gli studenti con materiali in italiano. Coerentemente, inoltre, gli studenti di inglese sembrano essere quelli più interessati a problemi di *correzione* (*correggere*, rango 19; *correzione*, rango 29) e di *verifica* (rango 23); un po' meno lo sono invece gli studenti di italiano, che hanno *correggere* solo dopo altri 26 lemmi, e nessuna voce per *correzione* e *verifica*. Infine, anche il logonimo *interrogazione* presenta una distribuzione non omogenea nelle diverse popolazioni indagate: questa attività, come la *verifica*, è tenuta in certo conto dagli studenti di inglese (rango 18), ma viene tematizzata davvero poco dagli studenti per la lezione di italiano.

4.4. Qualche osservazione in più sugli esercizi

Osservando le risposte *top of the mind* si nota l'assenza del lemma *esercizio* negli studenti di italiano. Una verifica all'elenco dei lemmi logonimici dell'intero corpus evidenzia la diversa posizione di questo logonimo nelle produzioni delle quattro popolazioni: rango 3 e rango 2 rispettivamente per gli insegnanti e gli studenti di inglese; rango 16 e rango 17 per insegnanti e studenti di italiano.

Sembrerebbe, dunque, che nelle pratiche didattiche della lezione di italiano l'esercizio sia decisamente meno frequente che nella classe di inglese.

Tuttavia, ad una osservazione delle interviste agli insegnanti, si nota che sia quelli di inglese, sia quelli di italiano hanno in mente attività in cui attraverso la pratica dell'esercizio si impara a riflettere sulla lingua e si acquisiscono abilità e competenze di diverso genere. Gli *esercizi*, infatti, sono usati come strumenti in attività di comprensione, di ascolto, di produzione scritta e orale, così come di riflessione grammaticale. Si vedano gli esempi seguenti (i primi due tratti dal corpus degli insegnanti di inglese, gli altri due dal corpus degli insegnanti di italiano):

I: Ascolti, e nei libri che voi usate di inglese in terza, che tipo di attività ci sono?

P: Allora, i nostri testi sono strutturati secondo unità didattiche che presentano le varie strutture linguistiche e le varie funzioni, quindi abbiamo- iniziamo con la comprensione scritta del dialogo iniziale, per esempio, che viene presentato attraverso l'ascolto dal registratore, e poi passiamo alla produzione scritta, per esempio, ad esercizi di produzione scritta.

I: Che cos'è in una parola?

P: Questo è un esercizio di cloze procedure, no? Quindi praticamente io devo- quindi sono degli esercizi, probabilmente di rielaborazione di un testo, di un testo iniziale dato all'inizio dell'unità didattica; senz'altro si riferiranno ad un lessico ed un argomento svolto in precedenza "completa le frasi con le parole nella casella con la forma corretta del present perfect".

I: E in una normale ora di italiano cosa fate? [...]

P: In un'ora di italiano, io 10 minuti svolgo di, poi faccio gli esercizi, cioè faccio 10 minuti di spiegazione su quello che ho deciso di trattare e poi faccio fare gli esercizi ai ragazzi oppure faccio leggere esercizi di arricchimento lessicale, faccio ricercare le parole in un testo che non conoscono, e quindi poi le devono, ehm, devono cercare il significato all'interno della frase, e poi il significato generico nel vocabolario, questo in prima soprattutto, oppure come recupero.

I: Ascolti, un'altra cosa, a cosa serve questo?

P: Questo serve sempre per riflettere sulla lingua italiana, per utilizzare la lingua italiana in maniera corretta.[...] Quindi, cioè a cosa serve? Serve per fare esercitazione, per fare esercizi sulla lingua italiana, punto.

Nonostante l'intesa di vedute delle due popolazioni di insegnanti, la presenza ridotta del logonimo *esercizio* nel corpus degli insegnanti di inglese sembra essere comunque significativo e non privo di conseguenze. Ce ne convinciamo quando vediamo come questo termine è utilizzato dalle due popolazioni di studenti. Mentre quelli di inglese, oltre ad usarlo più spesso, raccontano di fare esercizi utili a diversi scopi (imparare la grammatica, capire il significato delle parole, ricostruire un dialogo, rispondere alle domande su un testo), gli studenti di italiano ricorrono a questo logonimo solo quando parlano di *esercizi di grammatica*.

4.5. Come si lavora con il testo? La comprensione e l'analisi

Il logonimo *testo* occupa una posizione di rilievo nel lessico di tutti i gruppi di informatori, anche se è più usato dagli insegnanti: la parola *testo*, infatti, è al primo e quarto posto per gli insegnanti di inglese e di italiano; specularmente, occupa il rango 12 e 7 per gli studenti di inglese e di italiano. Sebbene presenti un rango più basso negli studenti, è da notare tuttavia

come anche questi abbiano ormai assimilato questo termine, sostanzialmente estraneo all'uso comune, e che lo impieghino con una certa disinvoltura.

Che tutti parlino di *testo*, però, non significa che tutti lavorino con esso alla stessa maniera. Ci dice qualcosa in proposito, infatti, la distribuzione assolutamente disomogenea che hanno due termini logonimici: *comprensione* ed *analisi* (insieme, quest'ultimo, alle forme correlate di *analizzare* e *analizzato*): il logonimo *comprensione* è molto frequente tra i professori di inglese (rango 6), mentre è menzionato decisamente meno dai loro colleghi di italiano (rango inferiore a 50) e pronunciato soltanto una volta dagli studenti. La differenza riscontrata tra i due gruppi di insegnanti trova spiegazione nei due esempi che seguono, tratti dalle interviste ad un docente di inglese e ad uno di italiano.

I: E riesce a trovarmi una sola parola per descrivermi tutto il foglio?

P: È un misto, perché c'è *comprensione*, c'è *civiltà*, un po' perché devi- non *civiltà*, insomma imparare com'è la struttura della lettera in inglese, che poi più o meno è come in italiano, lettura, perché si può fare reading anche su questo, è tutto fatto sulla lettura.

I: I ragazzi come lo chiamerebbero?

P: Non so, lettura e *comprensione* direbbero, reading and comprehension loro direbbero sicuramente.

I: Ascolti, e a cosa serve questo lavoro?

P: Allora, sempre per la *comprensione* scritta, # # # # non so, sempre sulla *comprensione* scritta e sulla capacità di produzione poco c'è, perché vediamo qua ci son da completare le frasi, ma più che altro è basato sulla *comprensione* scritta, sì.

I: [...] c'è una parola che descriva questo foglio per intero?

P: Una lettera personale.

I: Ok, e la chiamerebbero così anche i suoi alunni?

P: Sì, perché noi facciamo la corrispondenza sia con l'estero che con una scuola dell'Alta Italia, e quindi fanno la differenza tra la lettera personale, la lettera, che so, formale, quella per il sindaco, per la preside, sì, la facciamo come attività la lettera; cioè è uno dei tanti tipi di produzione scritta, la lettera, il diario, l'autobiografia, la relazione, la poesia... facciamo- è uno dei tanti testi che loro fanno, cioè.

I: Ascolti, e a cosa serve secondo lei questa attività proposta dal libro?

P: Sì, giusto per imparare un altro modo di scrivere, non il solito tema, prima noi facevamo solo i temi e basta [...]

Ci sembra, dunque, tenendo conto anche di queste due testimonianze, di poter interpretare i dati del corpus come la segnalazione di una prospettiva di lavoro sui testi diversa nei due gruppi di docenti: per i professori di inglese il lavoro in classe su qualsiasi testo ha come punto di partenza sempre e comunque la *comprensione*; al contrario, per i docenti di italiano la *comprensione* è presupposta e dunque non considerata tra gli obiettivi di lavoro sul testo, che è studiato innanzitutto come modello sulla base del quale migliorare la propria abilità di produzione scritta.

La distribuzione del logonimo *analisi* e dei lemmi correlati *analizzare* e *analizzato* conferma questa lettura: i tre logonimi sono del tutto assenti tra i professori di inglese, mentre troviamo

analisi con rango 12 (che diventerebbe più alto se unito alle occorrenze di *analizzare* e *analizzato*) nelle registrazioni dei docenti di italiano. Inoltre, nelle varie collocazioni possibili dei tre lemmi (troviamo infatti, come abbiamo visto nel par. 4.2., *analisi grammaticale/logica/del periodo* oltre che *analisi del testo/testuale/di un romanzo*), essi sono utilizzati per ben 31 volte su 76 in riferimento a processi di elaborazione di testi.

Colpisce che anche i logonimi che designano l'attività di analisi, così come per la *comprensione*, sono usati raramente dagli studenti, sia di inglese, sia di italiano. I testi, infatti, a loro dire, si *continuano*, si *completano*, si *scrivono*, si *leggono*, si *dettano*, si *fanno* e si *impara come si fanno*, si *comprendono*, si *capisce di cosa parlano*, se ne *fa uno schema*, si *traducono*, si elencano insieme a *poesie*, *racconti*, si categorizzano in *testi narrativi*, *espressivi* e *argomentativi*, su di essi si *fanno domande* ma solo 4 volte su tutto il corpus, gli studenti, di un testo (nello specifico di un testo, di un brano, di una lettera), pensano di poter fare un' *analisi*.

5. Conclusioni

I dati segnalano una certa eterogeneità nella distribuzione del lessico logonimico nei quattro gruppi intervistati. Possiamo dedurre che le quattro "popolazioni" hanno percezioni altrettanto eterogenee di ciò che accade nella classe di lingua. Questa affermazione risulta più significativa quando la differenza rilevata riguarda la percezione di una medesima realtà, ovvero nel caso dei dati di studenti e docenti della stessa disciplina.

In una rappresentazione generale del corpus raccolto, sul piano quantitativo i dati mostrano che non solo i docenti parlano di più (in particolare quelli di italiano), ma che soprattutto parlano più di quanto facciano i loro studenti quando parlano di lingua e di comunicazione. Non è un aspetto da sottovalutare, in quanto, come ci insegnano le ricerche di Berry (1997) e Basturkmen, Loewen e Ellis (2002), è necessario porsi il problema di quanto il lessico "speciale" usato dai docenti (nel caso delle ricerche citate, quello metalinguistico) sia compreso o comprensibile dai loro allievi. Anche il lessico logonimico appartiene, nella classe di lingua, al vocabolario tecnico; pertanto, la condivisione del significato di parole come *analizzare*, *sintetizzare*, *riassumere*, *parafrasare* ecc. è essenziale, perché è tramite questa condivisione che si determina la comprensione delle procedure e delle attività e, dunque, la realizzazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Sul piano qualitativo, alcuni dei possibili percorsi di analisi che abbiamo qui presentato hanno mostrato la distribuzione e l'articolazione del lessico logonimico in base a due variabili: la lingua oggetto di studio (italiano/inglese) e il ruolo svolto all'interno della classe (insegnante/studente). Le correlazioni riscontrate segnalano che le due variabili entrano in gioco sia singolarmente, sia in maniera combinata. In alcuni casi, ad esempio, tutti i nostri soggetti intervistati si sono ripartiti in due gruppi: secondo la variabile 'lingua' per quanto riguarda la percezione degli oggetti disciplinari (par. 4.2.) e secondo la variabile 'ruolo' per la distribuzione del termine *testo*. Le due variabili, invece, sono entrate in gioco entrambe per la distribuzione del lessico riguardante le attività di *comprensione* e di *analisi*, per cui rileviamo comportamenti d'uso diversi nei due gruppi di docenti, mentre l'opposizione dettata dalla variabile 'lingua' è neutralizzata nei due gruppi di studenti (infatti il primo termine è usato moltissimo dai docenti di inglese, il secondo da quelli di italiano, entrambi i lemmi sono usati poco dagli studenti). Una situazione simile, ma speculare, riguarda anche quanto riscontrato per il logonimo *esercizio*, per il quale i due gruppi di insegnanti presentano dati

qualitativamente (ma non quantitativamente) simili, mentre gli studenti presentano una netta opposizione, sia quantitativa, sia qualitativa.

Procedendo in questa analisi per tutti i lemmi logonimici più frequenti, sarà possibile arrivare ad una mappatura differenziata del vocabolario della classe di lingua che permetta di verificare l'intera articolazione lessicale per i diversi gruppi e, dunque, il valore che ciascun termine logonimico assume all'interno dei sistemi. Una tale mappatura risulterebbe uno strumento utile per la didattica, in quanto consentirebbe di evidenziare corrispondenze e disomogeneità: ad esempio, su quali attività e su quali aspetti docenti e studenti attivano l'attenzione sulla base delle stesse esperienze; come venga denominata lo stesso tipo di attività in classi focalizzate su lingue diverse; e, ancora, come le realtà oggettive delle classi di lingua vengano articolate nel lessico dei diversi gruppi.

La comprensione di quali siano le condivisioni e le mancate corrispondenze di significato tra le diverse "popolazioni" consente ai docenti di attivare strategie che possano facilitare l'intercomprensione e la verifica dell'avvenuta comunicazione. Se, infatti, il docente non tratterà la comprensione del valore semantico di un termine (nel nostro caso di un termine "operativo" per le attività in classe) come informazione già acquisita dai suoi allievi, prima di avviare con essi una attività, si premurerà di verificare la condivisione del significato e quando necessario di esplicitare cosa si intenda con il termine logonimico (o metalinguistico, o metacomunicativo) utilizzato e, dunque, di conseguenza, di mostrare quali sono le modalità e gli scopi perseguiti con le attività proposte.

Poiché le categorie, e dunque anche quelle attraverso cui descriviamo le operazioni che intendiamo svolgere sulla lingua, non hanno sempre confini netti, ma possono sfumare l'una nell'altra, è necessario creare la condivisione dei significati attraverso la pratica linguistica. Come ha infatti mostrato Labov (1973), l'identificazione delle categorie deve passare attraverso il riconoscimento di ciò che è essenziale (sul piano formale e funzionale) per l'appartenenza ad essa. Proprio questo è auspicabile che avvenga nella classe: riconoscere cosa è essenziale per svolgere in maniera soddisfacente il compito a cui l'insegnante ha dato un nome specifico. Se non alla condivisione totale dei significati, sarà possibile in questo modo raggiungere quella che Wallace (1961; cit. in Duranti 2000, 40) definisce la condivisione della cultura attraverso l'attivazione della "capacità di mutua predizione".

Riferimenti bibliografici

- Bange, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1, 53-85.
- Basturkmen, H. /Loewen, S. /Ellis, R., 2002, "Metalanguage in focus on form in the communicative classroom", *Language awareness* 11/1, pp. 1-13.
- Berlin, B. /Key, P., 1969, *Basic colour terms: their universality and evolution*, Berkeley, University of California Press.
- Berry, R., 1997, "Teachers' awareness of learners' knowledge: the case of metalinguistic terminology", *Language awareness* 6/2-3, pp.136-146.
- Borg, S., 1998, "Talking about grammar in the foreign language classroom", *Language awareness* 7/4, pp. 159-175.
- Borg, S., 2003, "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language teaching* 36, pp.81-109.
- Cardona, R., 1985a, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Roma/Bari, Laterza.
- Cardona, R., 1985b, *La foresta di piume. Manuale di etnoscienza*, Roma/Bari, Laterza.
- Chryshochoos, N. 1992. "Learners' awareness of their learning". In C. James & P. Garrett (eds), *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

- Ciliberti, A /Pugliese, R /Anderson, L., 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.
- Coste, D. 1984. Les discours naturels de la classe. *Le Français dans le monde*, 183, 16-25.
- Dabène, L., 1984, "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère", *Études de linguistique appliquée* 55, pp. 39-46.
- De Mauro, T., 1994, "Intelligenti pauca", in Cipriano, P. /Di Giovine, P. /Mancini, M. (a cura di), *Miscellanea di studi linguistici in onore di Walter Belardi*, Roma, Il Calamo, pp. 865-875.
- De Mauro, T., 2000, "Presentazione", in Vallini (a cura di), pp. 7-14.
- Duranti, A. 2000, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.
- Faerch, C., 1985, "Meta talk in FL classroom discourse", *Studies in second language acquisition* 7/2, pp. 184-199.
- Frake, C.O., 1969, "The ethnography study of cognitive system", in Tyler, S.A. (ed.), *Cognitive anthropology*, New York, Holt, Rinehart and Wiston, pp. 28-41.
- Goodenough, W.H., 1964, "Cultural anthropology and linguistics", in Hymes, D. (ed.), *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*, New York, Harper and Row, pp. 36-39.
- Jakobson, R., 1960, "Closing statements: linguistics and poetics", in Sebeok, T.A. (ed.), *Style in language*, New York, Technology Press, pp. 350-377 [trad. it. a cura di L. Heilmann e L. Grassi, 1966, "Linguistica e poetica", in Jakobson, R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, pp. 181-218].
- Kramsch, C.J., 1985, "Classroom interaction and discourse options", *Studies in second language acquisition* 7, pp.169-183.
- Labov, W., 1973, "The boundaries of words and their meanings", in Bayley, C.-J.N. /Shuy, W.R. (eds.), *New way of analysing variation in English*, Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 340-373 [trad. it. a cura di L. Vanelli, 1977, "I confini delle parole e il loro significato", in Labov, W., *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, Bologna, Il Mulino, pp. 159-190].
- Lakoff, G., 1987, *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- Lyster, R. & L. Ranta. 1997. "Corrective feedback and learner uptake", *Studies in Second Language Acquisition* 19, pp. 37-66.
- Mathiot, M., 1979, "Folk-definitions as a tool for the analysis of lexical meaning", in Mathiot, M. (ed.), *Ethnolinguistics: Boas, Sapir and Whorf revisited*, The Hague, Mouton, pp. 121-254.
- Odlin, T. 1994. "The introspective hierarchy: A comparison of the linguists, teachers and learners". In T. Odlin (ed) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekarek Doehler, S., 2000, "La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement", *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 71, pp. 47-69.
- Pike, K. (1967) *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2nd. ed.). The Hague: Mouton.
- Quinn, N. /Holland, D. 1987, "Culture and cognition", in Quinn, N. /Holland, D. (ed.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-40.
- Silvestri, D., 2000, "Logos e logonimi", in Vallini (a cura di), pp. 21-37.
- Trévisé, A., 1996. "Réflexion, réflexivité et acquisition des langues". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 8, pp. 5-39.
- Vallini, C. (a cura di), 2000, *Le parole per le parole: i logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio*, Roma, Il Calamo.
- Wallace, A.F.C., 1961, *Culture and personality*, New York, Random House.
- Woods, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.