

ASPETTI LESSICALI E SEMANTICI NEL *QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE* E LA LORO PRESENZA NELL'INSEGNAMENTO DELLA CORRISPONDENZA COMMERCIALE ITALIANA

1 INTRODUZIONE

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (da ora in poi QCERL ovvero *Quadro*) ha avuto un ruolo notevole sia nel campo della politica linguistica (cf. per esempio Mazzotta 2006; Mezzadri 2006; Vedovelli 2008; Byram/Parmenter 2012), sia per quanto riguarda vari aspetti e processi dell'apprendimento e dell'insegnamento (cf. Skela 2011a), dell'elaborazione di programmi e di curricula (cf. Stoks 2006), di esami e di valutazione (cf. Bolli 2006; Mertelj 2010; Hawkins/Filipović 2012), della stesura dei libri di testo (Ivković/Mikić 2009), ecc. Alcuni autori avvertono che il *Quadro* presenta delle carenze, dovute a numerosi fattori tra cui l'eterogeneità della didattica nelle scuole, la stesura frettolosa e superficiale (cf. Balboni 2006: 25) del documento che andrebbe integrato e completato a causa di quelle indicazioni generiche presenti in alcuni campi (Bolli 2006: 244), inoltre la sua lingua risulta spesso complessa e poco chiara; bisogna considerare che il testo è stato prodotto in un periodo non ancora così caratterizzato dall'epoca cibernetica e conseguentemente alcune sue parti potrebbero risultare obsolete (cf. Skela 2011b: 5, 14), ecc. (cf. anche Byram/Parmenter 2012: 1). Ciò nonostante, il documento rimane uno strumento spesso consultato da coloro che sono in qualche modo coinvolti nelle attività di programmazione, insegnamento, acquisizione/apprendimento, valutazione, ecc. delle lingue moderne, tra cui anche l'autrice del presente contributo, che in qualità di docente d'italiano alla Facoltà di Economia di Ljubljana ha preso in esame alcuni tratti del *Quadro* e in particolare quelli che risultano di maggiore interesse per l'insegnamento della lingua commerciale italiana. L'indagine si è posta l'obiettivo di stabilire il rapporto tra i suggerimenti avanzati nel QCERL e la loro effettiva presenza nella prassi glottodidattica, vale a dire nei libri di testo¹, limi-

* *Indirizzo dell'autore:* Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 17, 1000 Ljubljana, Slovenia. E-mail: nives.lenassi@ef.uni-lj.si .

1 Si tratta di queste unità qui siglate:
LT 1: CHERUBINI, Nicoletta (1992) *L'italiano per gli affari*. Roma: Bonacci; LT 2: MAFFEI, Sabrina/Sandra RADICCHI/Vera VETRIH (1993) *L'italiano per operatori economici*. Ljubljana: Izobraževalni center za tuje jezike in Gospodarski vestnik; LT 3: BERETTA, Nicoletta/Fabia GATTI (1997) *Italia in affari*. Torino: SEI; LT 4: PELIZZA, Giovanna/Marco MEZZADRI (2002) *L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra; LT 5: DOBNIK, Nadja/Nives LENASSI (2002) *Affari in italiano*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta; LT 6: LENASSI, Nives/Sandro PAOLUCCI

tandosi, però, alla problematica semantica e lessicale nell'ambito delle attività relative alla corrispondenza commerciale. Con ciò si è voluta presentare anche una panoramica dello stato delle cose nel campo preso in esame, il che può offrire una molteplicità di proposte per una futura elaborazione dei materiali didattici.

L'interesse per il lessico, oggetto del presente contributo, può essere attribuito al fatto di poter constatare le frequenti incertezze degli studenti di economia sloveni nel campo lessicale, inoltre, all'importanza del lessico in generale (cf. Mertelj/Stanič 2013) e nella lingua speciale (cf. Zanasi 2012: 58) ovvero alla *centralità del lessico* (cf. Bettoni 2007: 110) e al peso che i madrelingua attribuiscono agli errori lessicali commessi dai non madrelingua (cf. James 1998: 144)².

2 I TEMI INDIVIDUATI NELLE ANALISI IN CONFRONTO AL QCERL

Il raffronto tra i temi trattati nel QCERL e quelli individuati nei libri di testo esaminati procederà partendo dalla presentazione del QCERL che affronta la problematica semantico-lessicale, in particolare a pagina 136 (5.2.1.1 competenza lessicale), a pagina 141 (5.2.1.2 formazione delle parole), a pagina 142 (5.2.1.3 competenza semantica), e alle pagine 147/148 (5.2.2.4 scelta dell'espressione in base al registro). Bisogna subito segnalare che nel QCERL, così come nella comunicazione reale, le varie competenze sono spesso copresenti e isolabili solo in modo artificiale, per ragioni di analisi³.

2.1 Cominciamo, a questo punto, con la presentazione della **competenza lessicale** che secondo il prontuario consiste “nella conoscenza e nella capacità di usare il lessico di una lingua, che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali”⁴. Il raffronto tra i suggerimenti e la situazione glottodidattica relativa alla corrispondenza commerciale sarà realizzato usando il modulo del QCERL illustrato con il materiale linguistico specifico, preceduto dalla sigla *cci* (corrispondenza commerciale italiana).

Ci limiteremo solo agli elementi lessicali che comprendono: a. *espressioni fisse* tra cui formule frastiche, ad esempio saluti (*cci: Gentile signore, Egregi signori, Spettabile ufficio*, ecc.), proverbi, espressioni arcaiche (*cci: cercasi, offronsi*, ecc.), espressioni idiomatiche, intensificatori, strutture fisse (*cci: La prego di, Voglia gradire*, ecc.), locuzioni verbali (*cci: presentare una candidatura, effettuare un pagamento/ una vendita//*

(2000) *Argomenti d'italiano commerciale*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta; LT 7: GOMBAČ, Erika/Cvetka BAJEC (2011) *Poslovni tuji jezik II. Italijanščina*. Ljubljana: Zavod IRC. 8 luglio 2014. <http://www.impletum.zavod-irc.si/sl/gradiva>.

- 2 A questo va aggiunta anche la constatazione di Jesenovec (2004: 37) che in base alla bibliografia esaminata avverte che i madrelingua capiscono meglio i messaggi con un lessico adeguato, seppur inadeguati dal punto di vista grammaticale, di quelli che sono corretti per quanto riguarda l'aspetto grammaticale, però inadeguati dal punto di vista lessicale.
- 3 Tale carenza nelle indagini linguistiche è stata spesso ribadita dalla prof.ssa Tjaša Miklič cui porgo i miei più vivi ringraziamenti per le osservazioni relative ad alcuni aspetti del QCERL che sono state di particolare interesse per il presente contributo.
- 4 Per elementi grammaticali si intendono le classi lessicali chiuse (articoli, pronomi, numerali, dimostrativi, ecc.).

un trasporto, ecc.), collocazioni fisse (cci: *consegna merci*), preposizioni ; b. parole *isolate*, ad esempio parole polisemiche (cci: *liquidazione: l. del debito vs. l. della società*).

Qui bisognerebbe aggiungere una categoria lessicale molto importante per la microlingua nell'ambito aziendale e cioè quella delle abbreviazioni. L'intensità della loro presenza nei testi della cci richiede un'accurata conoscenza del loro significato. Il materiale glottodidattico specifico dovrebbe quindi contenere adeguate attività dedicate alla suddetta tematica (cf. par. 3.1).

2.2 Un altro aspetto rilevante nel lessico della corrispondenza è rappresentato dalla **formazione delle parole** (cf. par. 3.2). Il QCERL che in base ai processi formativi classifica le parole in semplici, derivate e composte inserisce questo aspetto dell'organizzazione interna delle parole nel capitolo sulla competenza grammaticale ovvero nella morfologia.

2.3 La maggior parte dei tratti linguistici rilevanti per lo sviluppo della padronanza lessicale e individuati nella ricerca fa parte della **competenza semantica**. Così il QCERL specifica che oltre al rapporto tra la parola e il contesto generale (cioè la referenza, la connotazione e la marcatura di nozioni specifiche di ordine generale), la *semantica lessicale* si occupa dei rapporti tra le parole, quali sinonimia/antinomia (cf. par. 3.3), iponimia, collocazione (cf. par. 3.5), rapporto tra le singole parole e il tutto (cf. par. 3.6), analisi componenziale e equivalenze nella traduzione (cf. par. 3.7). Nei materiali oggetto di studio non sono state rilevate le attività concernenti l'iponimia e l'analisi componenziale. Qui bisognerebbe aggiungere un'importante categoria per l'Italiano per gli affari e cioè quella delle definizioni (cf. par. 3. 4).

2.4 Infine, vari aspetti del lessico della microlingua si intrecciano anche nella competenza sociolinguistica, o più precisamente, interessano le **differenze di registro**. Il QCERL specifica che il termine *registro* si riferisce alle differenze sistemiche esistenti tra le varietà di linguaggi che si usano in diversi contesti. Tali diversità sono riflesse bene anche nelle attività oggetto della presente indagine (cf. 3.8).

2.5 Che le categorie sopra presentate siano rilevanti nella glottodidattica è confermato non solo dalla loro presenza nel *Quadro*, ma anche dagli studi che trattano vari aspetti della competenza lessicale e semantica nell'insegnamento di una lingua straniera, per esempio nell'ambito della formazione delle parole (James 1998: 150–151; Nation 2001: 269–281), delle collocazioni (James 1998: 152–154), del rapporto tra le singole parti e il tutto (Tremblay/Garrison 2010), della traduzione (Nation 2001: 289–290; Plos 2010) e del registro (Onesti 2010). Oltre alle categorie sopra menzionate, alcuni autori i cui contributi sono dedicati alla tematica semantica e lessicale nell'ottica glottodidattica, hanno individuato anche sinonimi, antonimi, iponimi (Menna/Nuccetelli 2008: 274; Pavičić 2005: 572) oltre alle definizioni (Pavičić *ibid.*) che però non figurano nel *Quadro*.

3 LE ATTIVITÀ VOLTE ALLO SVILUPPO E AL CONSOLIDAMENTO DEL LESSICO NEI LIBRI DI TESTO

I materiali didattici analizzati a scopi di ricerca contengono in totale 314 attività volte a mettere in luce vari aspetti della competenza linguistico-comunicativa relativa alla comprensione e alla produzione di vari generi testuali nati nell'ambito aziendale. Tra queste attività ce ne sono 81 incentrate su vari aspetti salienti del campo lessicale, illustrate sinteticamente nell'Appendice che ne registra la presenza numerica in ciascun manuale.

L'indagine non si è soffermata su particolari aspetti tipici dei livelli di competenza linguistico-comunicativa (A1, A2, ecc.) prevista per i singoli libri di testo, dato che si è posta come fine primario quello di constatare le categorie lessicali giudicate importanti nell'italiano per gli affari (abbreviazioni, sinonimi, collocazioni, ecc.) e le azioni che gli apprendenti svolgeranno per acquisirne una conoscenza adeguata (ad esempio, *sostituire* i termini dati con le relative abbreviazioni/sinonimi/antonimi, *formare* nomi/verbi/aggettivi in base a un elemento dato, ecc.)⁵. Naturalmente non ci sono dubbi sull'importanza di una distinzione tra i livelli soprammenzionati, però ulteriori approfondimenti di detta tematica saranno oggetto di future ricerche che si baseranno sui risultati presentati in questa sede.

Per quanto concerne alcune caratteristiche delle attività presenti nel materiale didattico analizzato, in alcuni casi si nota un rapporto sproporzionato tra il significato delle singole unità lessicali e il relativo contesto. Infatti, alcune attività non offrono alcun contesto, tranne qualche messaggio riportato precedentemente, il che ostacola il processo di memorizzazione negli apprendenti⁶.

Un'altra osservazione che riguarda le peculiarità delle attività, concerne le istruzioni: a volte queste non sono abbastanza precise⁷ e non forniscono informazioni in merito a dove ricercare i termini previsti. Non di rado il testo di riferimento si trova due o più pagine prima dell'attività stessa e ciò rende l'esecuzione poco stimolante. A questo proposito va osservato che il QCERL a pagina 173 (6.3.3) avverte che ci si aspetta dagli autori dei libri di testo che vengano fornite istruzioni precise per i compiti da svolgere in classe e/o individualmente e per le attività che si basano sul materiale presentato.

Quanto alle conoscenze ricettive e produttive del lessico previste nelle opere studi-

5 Per comodità di identificazione e lettura, nel presente articolo ci si riferisce alla tematica e alle azioni da svolgere con un'unica denominazione, cioè *attività*. Cf. anche le *attività* di apprendimento linguistico (Balboni 2008: 79), le *attività* per lo sviluppo della competenza lessicale (Menna/Nucetelli 2008: 265), però i *compiti* e la loro funzione nell'insegnamento delle lingue (ingl. *tasks and their role in language teaching*) nel capitolo 7 del QCERL vs. *attività* e strategie di comunicazione linguistica (ingl. *communicative language activities and strategies*) nel capitolo 4.4. Per la problematica della denominazione *compito* nel *Quadro* cf. anche Zorzi 2006.

6 Balboni (2008: 24) fa notare che la memorizzazione avviene a livello di significati: il lessico viene immagazzinato nella memoria semantica solo se considerato all'interno di un testo e di un contesto. Di conseguenza viene esclusa la possibilità di ricordare utilmente e stabilmente liste di parole che non di rado appaiono nelle attività.

7 In alcuni casi, data la mancanza del contesto adeguato, le attività possono essere svolte soltanto usando il dizionario e ciò non viene esplicitato nelle istruzioni.

ate, non è stata condotta una ricerca approfondita, però alcune attività dimostrano che non si distingue sufficientemente tra i due aspetti delle dette conoscenze. Corda e Marello (2004: 48) notano che le nuove unità lessicali vanno prima usate al livello ricettivo e appena dopo a livello produttivo. Questo implica che non tutte le unità lessicali saranno conosciute nello stesso modo: in alcuni casi gli apprendenti saranno in grado di dare una traduzione o definizione nella propria lingua o di associare un termine a una determinata immagine, mentre negli altri casi saranno in grado di usare un termine con il significato specifico e in una determinata situazione.

I singoli materiali didattici presi in esame presentano interessanti tendenze per quanto riguarda il numero delle relative attività. Il numero più basso dell'LT 1 (con 4 attività) può essere attribuito al fatto che quest'opera è destinata agli utenti con una conoscenza linguistica meno spiccata rispetto agli utenti degli altri manuali. Dal lato opposto, invece, troviamo l'LT 2 (con 30 attività) in cui è stato rilevato il numero più alto delle attività oggetto del presente studio. Quest'opera, difatti, si rivolge agli utenti con una conoscenza elevata dell'italiano. Le differenze nel numero delle attività possono essere ascritte anche all'approccio adoperato dagli autori dei materiali: mentre l'LT 1 usa l'approccio comunicativo in senso lato, l'LT 2 mette in primo piano soprattutto l'aspetto lessicale e grammaticale della lingua commerciale.

Prima di passare in rassegna le categorie identificate e le relative attività, è importante precisare che queste verranno presentate solo in forma riassuntiva. La decisione di presentarne soltanto una sintesi è dovuta al fatto che le attività esaminate sono state descritte dettagliatamente altrove (Lenassi 2010: 126–145)⁸.

3.1 Abbreviazioni

Le abbreviazioni vengono spesso usate nella corrispondenza commerciale. Il loro uso frequente è visibile sia nei modelli prototipici che nei testi autentici analizzati allo scopo della presente ricerca. Esse tendono all'economia nella lingua e aiutano a dare al testo uno stile conciso e breve (cf. Štambuk 2005: 124; Kompara 2011: 22). Benché le abbreviazioni possano risultare poco rilevanti, dato che il loro uso nella corrispondenza non è indispensabile, esse pur sempre sostituiscono unità lessicali abbreviate. Subentrano quindi alle parole semanticamente piene e pertanto alcuni libri di testo presi in esame gli attribuiscono un'importanza adeguata in forma di attività, come per esempio la sostituzione di intere unità lessicali con le abbreviazioni e viceversa, per esempio *Spett.le* per *Spettabile*, *Egr.* per *Egregio*, *Avv.* per *Avvocato*, *Rag.* per *Ragioniere*, *Ing.* per *Ingegnere*, ecc. (LT 4, 6/23).

I sette libri di testo analizzati offrono quattro attività (cf. Tabella 1) il cui obiettivo è quello di consolidare la conoscenza delle abbreviazioni che vengono inserite in un contesto adeguato, cioè nell'ambito di testi interi, o appaiono prive del contesto. Se le

8 L'analisi delle attività rappresenta solo una parte di una più ampia ricerca volta a scoprire dei fattori necessari per un insegnamento quanto più efficace della corrispondenza commerciale italiana (cf. Lenassi 2010). Nel periodo in cui la ricerca è stata condotta erano stati pubblicati, e dunque esaminati, solo i primi sei libri di testo elencati nella nota 1, mentre l'ultimo libro è uscito dopo la conclusione della ricerca ed è stato analizzato più tardi.

abbreviazioni vengono presentate nel contesto, cioè in un messaggio, appaiono in esso assai raramente. Vista la loro scarsa occorrenza in testi interi, ci si chiede, quindi, se sia opportuno presentarle in messaggi di corrispondenza commerciale riportati integralmente. Risulta, infatti, più proficuo inserirle in singole proposizioni o addirittura in singoli sintagmi, addensando in questo modo la loro ricorrenza e di conseguenza sensibilizzando l'interesse degli studenti per il fenomeno osservato.

Le attività incentrate sui termini abbreviati appaiono solo in pochi materiali didattici analizzati. Ciò significa che da alcuni autori tali elementi non vengono visti come rilevanti in quanto il loro uso nella stesura della corrispondenza non è indispensabile. Anche al livello ricettivo non creano difficoltà ai non madrelingua: dato il loro significato non ambiguo, non è difficile constatare quale termine non abbreviato sostituiscono.

3.2 Formazione delle parole

I libri di testo invitano gli apprendenti a svolgere le attività relative alla formazione delle parole soltanto in due attività (cf. Tabella 2) e ambedue appaiono nella stessa opera, cioè nell'LT 2. I singoli termini osservati non dispongono del contesto adeguato, rimanendo così al livello delle singole unità lessicali, che però si riferiscono ai messaggi precedentemente riportati. L'apprendente viene invitato a completare lo schema dei termini dati con le parti del discorso non date. Si tratta di un compito che mette in risalto la grammatica della formazione delle parole nel campo delle famiglie di parole:

LT 2, 2.1./28 **Completate lo schema con le categorie grammaticali mancanti.**

a)	b)	c)
SOSTANTIVO	VERBO	AGGETTIVO
1. _____	distribuire	_____ /.../

(Chiavi: sostantivo: distributore, distribuzione, distributività; aggettivo: distributivo, distribuzionale)

Le attività relative alla formazione delle parole sono scarsamente presenti nelle opere analizzate. Nel caso di una loro maggiore frequenza, gli apprendenti potrebbero essere meglio incoraggiati a prestare più attenzione nel formare i singoli termini o usare dizionari classici o elettronici (cf. anche Corda/Marello 2004: 102). Dalle analisi dei testi redatti dai non madrelingua negli ambiti di lavoro reali, difatti, emerge che le persone con una competenza linguistica meno spiccata dimostrano notevoli insicurezze in questo campo, pertanto, durante il processo di insegnamento, risulta opportuno rilevare spesso l'importanza dei vari processi della formazione delle parole.

3.3 Sinonimi e antonimi

Le attività con i sinonimi sono relativamente bene presenti nei testi analizzati e l'attività più frequentemente proposta dagli autori dei materiali risulta quella in cui è necessario sostituire dati termini con i sinonimi (cf. Tabella 3). A questo punto va osservato che in qualche caso i singoli termini non possono essere considerati sinonimici, dato che due unità possono essere ritenute equivalenti solo se osservate nell'ambito degli stessi generi testuali. Così, per esempio, in una lettera di referenze positive gli apprendenti vengono stimolati a far equivalere i termini come *rispondendo* con *facendo seguito*, *siamo contenti* con *siamo lieti*, *brava* con *capace/dotata*. Il primo esempio in cui sono ritenuti equivalenti *facendo seguito* e *rispondendo* non è adeguato: la prima unità è una delle specifiche formule introduttive nella corrispondenza, equivalente alle tipiche *con riferimento a* e *in risposta a*. La variante proposta *rispondendo* è idonea dal punto di vista semantico, dal punto di vista pragmatico, invece, non altrettanto, poiché tale verbalizzazione non appare mai tra le formule introduttive nella corrispondenza. Neanche i termini *siamo lieti/siamo contenti* e *dotata/brava* possono essere visti come sinonimi nell'ottica pragmatica, in quanto gli aggettivi *contento* e *bravo* non vengono usati nella corrispondenza per descrivere lo stato d'animo o le caratteristiche di una persona. In detti casi si tratta di deviazioni dalle istruzioni date, quindi gli esempi presentati andrebbero usati altrove, ad esempio, in un'attività orientata alla sensibilizzazione ai registri (cf. par 3.8)⁹.

In questa sezione troviamo anche gli antonimi, che però vengono proposti soltanto in due attività in cui gli apprendenti sono invitati a scrivere i contrari dei termini dati, per esempio, *all'ingrosso* vs. *al minuto/al dettaglio*, *mettere in vendita* vs. *ritirare dal mercato*, *a lungo termine* vs. *a breve termine*, ecc. (LT 2, 2.1./46).

Le attività qui presentate stimolano l'ampliamento del repertorio lessicale, il che rappresenta la base di una comunicazione creativa, però, sempre rispettando le peculiarità del genere testuale in questione¹⁰. Una vasta scelta dei termini a disposizione permette di produrre dei messaggi conformi con gli obiettivi della comunicazione e delle circostanze che nel mondo del lavoro cambiano rapidamente.

3.4 Definizioni

Le attività che stimolano l'uso delle definizioni (cf. Tabella 4) sono raramente proposte nei materiali didattici, anche se offrono preziosi strumenti per la produzione orale e scritta. La ricorrenza alle definizioni potrebbe essere vista come l'uso delle strategie della *compensazione* con cui l'apprendente adotta "un atteggiamento positivo alle risorse di cui dispone: fare approssimazioni e generalizzazioni in un linguaggio generalizzato; parafrasare e descrivere alcuni aspetti di ciò che vuol dire [...]" (cf. QCERL 2007: 80). Sebbene le definizioni non vengano direttamente prese in considerazione

9 Impostata in questo modo, l'attività potrebbe dare risultati controproducenti negli apprendenti con una competenza linguistico-comunicativa meno spiccata; questi spesso fanno equivalere tratti linguistici che dal punto di vista pragmatico non possono essere ritenuti sostituibili.

10 Allora/Marello (2008: 17) precisano che saper usare sinonimi è una delle abilità che il vasto pubblico associa con l'essere facondi.

nel *Quadro*, nell'ambito dei descrittori relativi all'attività di compensazione, l'opera specifica che l'apprendente al livello B1 "è in grado di *definire*¹¹ le caratteristiche di un oggetto di cui non ricorda il nome" (cf. QCERL 2007: 81). Nel linguaggio specialistico le definizioni o (eventualmente) le approssimazioni di esse, possono costituire espedienti importanti per sopperire alle lacune lessicali, come per esempio *attribuzione di compiti per mansione, attestazione di conseguimento di un titolo di studio per diploma, compenso spettante al prestatore d'opera per retribuzione*, ecc. nell'LT 2, 2.2./29.

3.5 Collocazioni

Le collocazioni sono uno dei punti dell'acquisizione e dell'apprendimento del lessico che spesso creano notevoli difficoltà ai non madrelingua: l'inserimento di nuove unità lessicali nelle complicate reti collocazionali è un processo complesso e specifico di singole lingue e linguaggi specialistici. Tenendo conto del fatto che gli errori dovuti alle combinazioni di varie unità lessicali spesso per i madrelingua risultano più disturbanti che gli errori grammaticali e che tali errori appaiono non di rado nei testi prodotti dai non madrelingua, nel corso dell'insegnamento a tale problematica andrebbe prestata un'attenzione particolare (cf. anche Gorjanc/Jurko 2004: 57; Vrbinc 2001: 57; Vrbinc 2009: 153)¹².

La Tabella 6 dimostra che solo tre libri di testo offrono le attività in cui gli apprendenti cercano le opportune combinazioni di basi e di collocatori, come per esempio *ampliare/acquisire/approfondire conoscenze* (LT 5, 19/219). In tutti i casi si tratta delle attività di tipo ricettivo in cui di solito il collocatore dato si riferisce a una base usata nel testo riportato prima.

Le opere esaminate offrono 6 attività ripartite in tre libri di testo, e in particolare soltanto in quelli che sono stati pubblicati in Slovenia¹³. Questo significa che gli autori sloveni si rendono conto dell'importanza del comportamento collocazionale delle singole parole: i parlanti sloveni dell'italiano, appunto in quanto stranieri, spesso incontrano delle difficoltà nell'unire gli elementi linguistici in un insieme. Molte volte è difficile prevedere quali combinazioni in una lingua straniera siano possibili e accettabili, in quanto l'equivalente nella lingua madre frequentemente non è adatto. Presumibilmente gli autori italiani evitano la tematica delle collocazioni poiché le loro opere sono scritte ovvero concepite per un mercato internazionale dove – considerando la lingua madre degli apprendenti – sorgono incertezze specifiche per quanto riguarda le possibilità collocazionali.

11 La parola è stata messa in corsivo dall'autrice.

12 Per quanto riguarda l'importanza delle collocazioni nella microlingua cf. anche Gruntar Jermol 2013.

13 Verosimilmente perché gli autori si rendono conto dei problemi relativi all'apprendimento di lingue straniere, mentre i libri di testo pubblicati in Italia, pur essendo destinati agli stranieri, non testimoniano una tale consapevolezza.

3.6 Il rapporto tra le singole parti e il tutto

In questa categoria sono state raggruppate le attività che prevedono l'uso del lessico adeguato nelle singole proposizioni e nei testi (cf. Tabella 6). Spesso i materiali analizzati propongono di completare le singole proposizioni o testi con i termini dati (ingl. *word bank*) o meno o – in un solo caso – suggeriscono di formare proposizioni servendosi di alcuni input stimolo, come per esempio nell'LT 2, 4.9./78. Si tratta di un'attività di tipo produttivo che presuppone un notevole livello di autonomia linguistica. Gli apprendenti sono invitati a formare le proposizioni con le polirematiche quali *grati per, ci duole, dolenti di, con vivo rinascimento*, ecc., rilevanti nei messaggi che abbiano un tono cortese. Impostata in questo modo, l'attività stimola la creatività degli apprendenti, però sempre nei limiti del registro (cf. par. 3.3), e supera il livello lessicale. Ciò nonostante viene inserita nel gruppo delle attività presentate in questa sede siccome nella maggior parte dei casi gli input stimolo rimangono al livello di singole unità lessicali prive di contesto.

Una maggiore importanza, in termini quantitativi, viene attribuita alle attività in cui sono da completare le singole proposizioni. I termini da usare possono essere già proposti (in ordine o non in ordine alfabetico) o meno. Un esempio di questo tipo è il seguente:

LT 2, 2.6./30 Completate le seguenti frasi con le parole e le espressioni appropriate.

1. Spero che vogliate _____ in considerazione la mia domanda d'impiego.
2. Ho lavorato presso l'Istituto di Formazione Professionale "A. Manzoni", _____ a Genova.
3. Mi sono occupato di _____ dati presso la ditta "Computer Più", quindi non avrei nessuna difficoltà ad usare un _____. /.../

(Chiavi: 1. prendere, 2. con sede, 3. elaborazione, PC)

Più spesso, invece, gli apprendenti sono invitati a completare gli spazi lasciati vuoti nei messaggi della corrispondenza commerciale, cioè *cloze*¹⁴ in cui gli autori non danno una *word bank*. Le parti del testo cancellato a volte permettono di inserire più di una variante¹⁵. In questi casi alcuni autori dei libri di testo offrono soltanto una proposta nelle chiavi, mentre altri ne danno due o più. Gli apprendenti spesso propongono le soluzioni non previste dall'autore del *cloze*, che tuttavia sono adeguate dal punto di vista linguistico e pragmatico. Siccome non è possibile anticipare tutte le proposte avanzate dagli apprendenti, gli autori si limitano a fornire una sola opzione ovvero la più probabile. Quindi, spetta all'insegnante il compito di esaminare ed eventualmente accettare

14 Cf. anche la denominazione *completamento di testi mutilati* (Balboni 2008: 82).

15 Come indicato in Benulič et al. (1993: 74), si seguono due metodi nel correggere e valutare i *cloze*: secondo il primo sono ritenute corrette soltanto le parole che sono state cancellate nel testo originale (ing. *exact word method*), mentre il secondo tiene conto anche di sinonimi accettabili (ing. *acceptable word method*). Gli autori sono dell'opinione che il secondo metodo sia più adeguato, dal momento che valuta la competenza linguistico-comunicativa generale dell'apprendente in un modo più globale.

le soluzioni suggerite dagli apprendenti e non date da chi ha redatto i materiali didattici (cf. anche QCERL 2007: 173).

3.7 Equivalenze nella traduzione

Nonostante la traduzione sia sostanzialmente un'esercitazione testuale (cf. Ožbot 2004: 49), le attività concernenti le equivalenze traduttive sono state inserite nell'ambito lessicale dato che nella maggior parte dei casi i materiali studiati mettono in primo piano le singole unità lessicali o brevi parti delle proposizioni selezionate. Così, per esempio, concentrandosi sulle singole unità lessicali indicate, gli apprendenti sono invitati a cercare nei testi precedentemente riportati gli elementi che potrebbero presentare interessanti spunti per una sensibilizzazione alle peculiarità linguistiche dei messaggi italiani, come per esempio slov. *v priponki imaš/in allegato trovi*, slov. *mi lahko sporočiš...?/potresti comunicarmi...?*, slov. *nekatere številke niso ažurirane/alcuni numeri non sono aggiornati* (LT 7, d/64). Le attività di questo tipo sono solo 4 e tutte offerte soltanto nell'ultimo dei libri di testo (LT 7) che è stato prodotto in Slovenia e che in molti altri punti dell'opera avverte gli apprendenti degli aspetti particolari contrastivi tra lo sloveno e l'italiano.

Oltre alle attività in cui gli apprendenti cercano gli equivalenti partendo dalla propria madrelingua, i materiali analizzati offrono solo un'attività (nel manuale realizzato in Italia) in cui vanno trovati gli equivalenti dei termini dati nella lingua materna dell'apprendente. Per poter svolgere l'attività l'apprendente è invitato a servirsi del dizionario per la traduzione dei termini quali *servizio post-vendita*, *coordinate bancarie*, *cambiamento numero fax*, ecc. (LT 4, 3/32). Questa è l'unica attività in tutte le opere esaminate che stimola esplicitamente la consultazione del dizionario; l'assenza di opportuni riferimenti al dizionario nei manuali può essere attribuito al fatto che l'insegnante può incoraggiare gli studenti ad usare questo strumento in qualsiasi momento durante il processo di insegnamento. Dall'altra parte, però, non va dimenticato che un'attività, proposta nel libro, obbliga gli studenti in una misura maggiore a osservare le differenze tra la lingua d'arrivo e la madrelingua.

La prassi didattica conferma che gli apprendenti sono relativamente restii ad usare il dizionario siccome credono che il tempo dedicato alla consultazione di un dizionario elettronico o classico non sia adeguatamente correlato al risultato finale della consultazione¹⁶. Inoltre, date le poche esperienze acquisite nella consultazione dei vocabolari, gli apprendenti spesso non trovano equivalenze adeguate nella lingua madre. Di conseguenza, le opinioni sull'importanza dell'uso dei dizionari in classe sono divergenti e probabilmente proprio per questo motivo nei manuali esaminati troviamo una sola attività che stimola il ricorso al dizionario¹⁷.

16 Nonostante tale atteggiamento, sarebbe necessario convincere gli studenti dell'utilità dei dizionari e cercare di stimolarli nel loro uso; tali attività andrebbero accompagnate da una presentazione di diversi altri strumenti di ricerca lessicale, tra cui, ad esempio, i testi paralleli (cf. anche Ožbot 2004: 49).

17 Partendo da varie ricerche e dalle esperienze degli insegnanti di lingue straniere Corda e Marellò (2004: 83) constatano che in alcuni casi l'uso del dizionario può avere effetti positivi, mentre in altri ha effetto nullo o persino negativo: dopo aver dedicato un notevole periodo di tempo alla

3.8 Differenze di registro

Anche se la conoscenza dei diversi registri fa parte della competenza sociolinguistica (cf. par. 2.4), nel presente contributo le attività che sensibilizzano alla dimensione sociale dell'uso linguistico sono presentate nell'ambito dell'aspetto lessicale dato che nella maggior parte dei casi mettono in primo piano le singole unità lessicali o breve parti di proposizioni selezionate. Queste unità o parti di proposizioni spesso rivelano particolari incertezze dei non madrelingua, quali un uso frequente dei tratti della lingua comune o di un linguaggio familiare dove in date circostanze andrebbero usati termini appartenenti al registro formale. Pertanto, le attività volte a sensibilizzare gli apprendenti all'importanza dei diversi registri nella lingua vanno introdotte nei materiali didattici con una maggiore frequenza (cf. Tabella 8).

Le attività comprese in questo paragrafo invitano gli apprendenti a scrivere i termini della lingua comune che corrispondono ai termini specialistici, ad abbinare i vocaboli del campo specialistico a quelli della lingua comune, a sostituire le unità lessicali facenti parte della lingua comune con quelli della microlingua e a spiegare i termini evidenziati con le proprie parole. L'ultima attività incoraggia, quindi, a servirsi della strategia di compensazione, già menzionata in precedenza (cf. par. 3.4) ed è strettamente connessa con l'abilità di parafrasare, spesso trascurata nell'insegnamento delle lingue straniere (cf. Balboni 1998: 65).

4 CONCLUSIONI

In base allo studio condotto, si può constatare che la maggioranza delle categorie individuate nei libri di testo trova piena presenza nel *Quadro* come la formazione delle parole, i sinonimi e gli antonimi, le collocazioni, il rapporto tra le singole parole e il tutto, le equivalenze nella traduzione e le differenze di registro. Inoltre, nei materiali per l'insegnamento della lingua commerciale sono state rilevate anche due categorie che non figurano nel prontuario, cioè le abbreviazioni e le definizioni, che però sono di rilievo nella microlingua presa in esame. Oltre a ciò si è potuto osservare che le attività sull'iponimia, collocata nel documento tra gli elementi della semantica lessicale, sono completamente assenti nei materiali didattici oggetto di studio. In vista di una futura elaborazione dei materiali per l'insegnamento della lingua italiana ai futuri economisti sloveni, gli iponimi sono indubbiamente una delle categorie da non trascurare.

Per quanto riguarda le attività (con i dati forniti così nel par. 3 come nell'Appendice), possiamo dire che queste offrono numerose, diverse e pertinenti proposte di lavoro nell'ambito delle singole categorie esaminate sebbene in alcuni casi ci sarebbero delle modifiche da apportare. Tali proposte, poi, sono anche in concordanza con le linee guida offerte nel capitolo 7 del QCERL dove viene trattato il tema delle attività ovvero

consultazione del dizionario, gli apprendenti offrono soluzioni che rispetto al contesto non sono adeguate. Per quanto riguarda il lavoro con il dizionario in classe cf. anche Vrbinc/Vrbinc 2004 e Heid 2007.

dei compiti¹⁸, offrendo una serie di suggerimenti relativi all'impostazione dei compiti di comprensione e di produzione.

La stragrande maggioranza dei libri di testo oggetto di analisi, ovverosia sei su sette, sono stati prodotti in un periodo in cui il QCERL non era ancora stato realizzato o non era ancora conosciuto (dal 1992 fino al 2002). Benché, come sottolineato, gli autori delle opere esaminate non conoscessero il volume, grazie alle esperienze da essi maturate nell'attività d'insegnamento, si erano ciononostante già resi conto dei bisogni degli apprendenti riguardo le tematiche da trattare in classe in forma di attività. Ciò significa che il *Quadro* non è un documento atto a rivoluzionare l'insegnamento delle lingue, ma un valido strumento di ausilio nella programmazione glottodidattica e i cui presupposti concordano con quelli seguiti già precedentemente in diverse prassi d'insegnamento linguistico.

Bibliografia

- ALLORA, Adriano/Carla MARELLO (2008) "L'aggettivazione in scritti di apprendenti l'italiano come L2." In: G. Bernini/L. Spreafico/A. Valentini (cur.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, 17–35.
- BALBONI, Paolo E. (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet.
- BALBONI, Paolo E. (2006) "Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio." In: M. Mezzadri (cur.), 21–42.
- BALBONI, Paolo E. (2008) *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- BENULIČ, Saša/Cvetka SOKOLOV/Matjaž MASTNAK (1993) "Sestavljanje in vrednotenje testov tipa cloze." *Vestnik* (Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije) 27/1–2, 71–86.
- BETTONI, Camilla (2007) *Imparare un'altra lingua*. Roma–Bari: Laterza.
- BOLLI, Giuliana Grego (2006) "Il Quadro e la valutazione." In: M. Mezzadri (cur.), 220–246.
- BYRAM, Michael/Lynne PARMENTER (cur.) (2012) *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael/Lynne PARMENTER (2012) "Introduction." In: M. Byram/L. Parmenter (cur.), 1–11.
- CORDA, Alessandra/Carla MARELLO (2004) *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra.
- GORJANC, Vojko/Primož JURKO (2004) "Kolokacije in učenje tujega jezika." *Jezik in slovstvo* 49/3–4, 49–62.
- GRUNTAR JERMOL, Ada (2013) "Die Bedeutung fachsprachlicher Kollokationen bei der Textproduktion." In: M. Fabčič/S. Fiedler/J. Szerszunowicz (cur.), *Phraseologie*

18 Per quanto concerne le denominazioni *attività* e *compito* cf. nota 5.

- im interlingualen und interkulturellen Kontakt*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, 93–109.
- HAWKINS, John A./Luna FILIPOVIĆ (2012) *Criterial Features in L2 English. Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. Cambridge: CUP.
- HEID, Ulrich (2007) “Le collocazioni nei dizionari didattici elettronici.” In: V. Lo Cascio (cur.), *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell’era digitale*. Torino: Utet, 115–127.
- IVKOVIĆ, Anka/Jovica MIKIĆ (2009) “Utjecaj Zajedničkog europskog referentnog okvira na udžbenike stranih jezika.” In: J. Granić (cur.), *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 237–244.
- JAMES, Carl (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman.
- JESENOVEC, Mojca (2004) “Poučevanje, učenje in pomnjenje leksike drugega/tujega jezika.” *Jezik in slovstvo* 49/3–4, 35–47.
- KOMPARA, Mojca (2011) *Algoritem za samodejno prepoznavanje krajšav in krajšavnih razvezav v elektronskih besedilih*. Tesi di dottorato di ricerca. Ljubljana: Facoltà di lettere.
- LENASSI, Nives (2010) *Analiza italijanskih besedil s področja poslovne korespondence v funkciji učinkovitega tujejezičnega poučevanja ekonomistov na univerzitetni stopnji*. Tesi di dottorato di ricerca. Ljubljana: Facoltà di lettere.
- MAZZOTTA, Patrizia (2006) “Dal progetto Lingue Moderne al Quadro Comune europeo.” In: M. Mezzadri (cur.), 5–20.
- MENNA, Luciana/Giuseppe NUC CETELLI (2008) “Le attività per lo sviluppo della competenza lessicale nei libri di testo utilizzati con adulti migrati nei Centri Territoriali EDA di Roma.” In: G. Bernini/L. Spreafico/A. Valentini (cur.), *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, 265–281.
- MERTELJ, Darja (2010) “Testiranje receptivnih in jezikovne zmožnosti v italijanščini med študenti italijanistike.” *Vestnik za tuje jezike* 2/1–2, 143–158.
- MERTELJ, Darja/Daša STANIČ (2013) “Republiško tekmovanje iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika: percepcija uspešnosti med osnovnošolci in dijaki.” *Vestnik za tuje jezike* 5/1–2, 201–216.
- MEZZADRI, Marco (cur.) (2006) *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino: Utet.
- MEZZADRI, Marco (2006) “Il Quadro e la gestione della qualità.” In: M. Mezzadri (cur.), 43–59.
- NATION, Paul (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- ONESTI, Cristina (2010) “Varietà formali in rete. Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche.” *Italiano LinguaDue* 1, 206–219.
- OŽBOT, Martina (2004) “Tradurre per sbagliare, tradurre per imparare: la traduzione nello studio dell’italiano a livello universitario.” *Linguistica* 44, 47–58.
- PAVIČIĆ, Višnja (2005) “Semantizacija u nastavi stranih jezika.” In: J. Granić (cur.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 569–577.

- PLOS, Alenka (2010) "Študenti ekonomije in poslovnih ved kot ciljni uporabniki dvojezičnih (strokovnih) slovarjev." *Vestnik za tuje jezike* 2/1–2, 69–82.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2. ed.) (2007). Milano: La Nuova Italia–Oxford.
- SKELA, Janez (2011a) "Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru." *Sodobna pedagogika* 62/2, 114–133.
- SKELA, Janez (2011b) "Spremna beseda." In: I. Ferbežar et al. (cur.), *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 5–14.
- STOKS, Gé (2006) "Il Quadro e la riforma dei curricoli." In: M. Mezzadri (cur.), 109–119.
- ŠTAMBUK, Anuška (2005) *Jezik struke i spoznaja*. Split: Književni krug.
- TREMBLAY, Annie/Meryl D. GARRISON (2010) "Cloze Tests: A Tool for Proficiency Assessment in Research on L2 French." In: M. T. Prior et al. (cur.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 73–88.
- VEDOVELLI, Massimo (2008) "Certificazioni, economia della lingua italiana nel mondo, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: per una politica linguistica dell'italiano nel mondo." In: A. Mollica/R. Dolci/M. Pichiassi (cur.), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra, 385–411.
- VRBINC, Marjeta (2001) "Kolokacije in rojeni govorniki slovenščine – pomen vključevanja kolokacij v dvojezične slovarje." In: E. Kržišnik (cur.), *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Skripta 5*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 51–63.
- VRBINC, Marjeta (2009) "Lexical Collocations with Delexical Verbs Contrastively." In: J. Granić (cur.), *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 153–163.
- VRBINC, Alenka/Marjeta VRBINC (2004) "How do Slovene learners of English use their dictionaries?" *Linguistica* 44, 131–160.
- ZANASI, Lorenzo (2012) "Lingua speciale e performances in L2." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 49/1, 49–66.
- ZORZI, Daniela (2006) "Il compito nel Quadro Comune Europeo." In: M. Mezzadri (cur.), 193–205.

Riassunto

ASPETTI LESSICALI E SEMANTICI NEL *QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE* E LA LORO PRESENZA NELL'INSEGNAMENTO DELLA CORRISPONDENZA COMMERCIALE ITALIANA

Partendo dai suggerimenti avanzati nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCERL), il contributo presenta sinteticamente i risultati di uno studio volto a individuare la loro presenza in sette libri di testo usati per l'insegnamento dell'italiano commerciale. Data l'importanza del lessico nella microlingua osservata, si sofferma in particolare su alcuni aspetti lessicali e semantici della corrispondenza commerciale, quali formazione delle parole, sinonimi e antonimi, collocazioni, rapporto tra le singole parole e il tutto, equivalenze nella traduzione e differenze di registro. Dalle analisi emerge che gli autori dei materiali esaminati hanno saputo cogliere bene – anche se in maniera diversa e con una frequenza oscillante nei singoli manuali – gli aspetti menzionati, nonostante nella stragrande maggioranza dei casi le loro opere fossero state prodotte nel periodo in cui il QCERL non era ancora esistente ovvero conosciuto. Oltre a ciò hanno anche individuato e proposto in forma di attività due categorie che non sono presenti nel *Quadro*, ma che sono (però) caratteristiche della lingua commerciale. Si tratta delle ricorrenti abbreviazioni e delle definizioni (ovvero delle loro approssimazioni rispetto alla conoscenza linguistico-comunicativa acquisita) che l'apprendente può usare per colmare le lacune lessicali.

Parole chiave: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, lessico, semantica, libri di testo, corrispondenza commerciale.

Abstract

LEXICAL AND SEMANTIC ASPECTS IN THE *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES* AND THE TEACHING OF ITALIAN BUSINESS CORRESPONDENCE

The article is based on the guidelines of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL). It presents the results of a study aimed to determine to what extent they are taken into account in seven textbooks used for teaching business Italian. Given the importance of vocabulary in this type of language teaching, the article focuses on certain lexical and semantic aspects of business correspondence such as wordformation, synonymy, antonymy, collocations, part-whole relations, translation equivalence, and register differences. The analyses show that the authors of the materials covered these aspects well (albeit in different ways and to different extents in individual textbooks) despite the fact that in most cases the textbooks were written before the CEFRL was published or was known. In addition, two categories not present in the *Framework* but characteristic of business language were also recognized as important

by the authors of the textbooks and presented in the task sections. These are some frequently used abbreviations and definitions (or their approximations considering the communicative language competence acquired) that learners can use to fill lexical gaps.

Keywords: *Common European Framework of Reference for Languages*, vocabulary, semantics, textbooks, business correspondence.

Povzetek

LEKSIKALNI IN SEMANTIČNI VIDIKI V *SKUPNEM EVROPSKEM JEZIKOVNEM OKVIRU* IN NJIHOVA PRISOTNOST PRI POUČEVANJU ITALIJANSKE POSLOVNE KORESPONDENCE

Prispevek izhaja iz napotkov, ponujenih v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (SEJO), in zgoščeno predstavi rezultate raziskave, opravljene z namenom ugotoviti njihovo prisotnost v sedmih učbenikih za poslovni italijanski jezik. Glede na pomen besedišča v opazovanem jeziku stroke se osredinja na nekatere leksikalne in semantične vidike poslovne korespondence, kot so besedotvorje, sopomenke in protipomenke, kolokacije, odnos celota: del, prevodna ustreznost in razlike v jezikovnih registrih. Analize so pokazale, da so avtorji proučenih gradiv dobro zajeli omenjene vidike (čeprav v posameznih učbenikih na različne načine in v različni meri), kljub temu da je velika večina njihovih del nastala v času, ko SEJO še ni bil napisan oziroma poznan. Poleg tega so prepoznali kot pomembna in ju ponudili v obliki nalog še dva vidika besedišča, ki nista predstavljena v *Okviru*, vendar sta za poslovni jezik značilna. To so pogoste okrajšave in definicije (oz. njihovi približki glede na usvojeno sporazumevalno jezikovno zmožnost), ki jih učenec lahko uporabi, da zapolni vrzeli v besedišču.

Ključne besede: *Skupni evropski jezikovni okvir*; besedišče, semantika, učbeniki, poslovna korespondenca.

APPENDICE

Tipo di attività	LT 2	LT 3	LT 4
1. sostituire i termini dati con le abbreviazioni	2	1	
2. sostituire le abbreviazioni con i termini non abbreviati			1

Tabella 1: Abbreviazioni

Tipo di attività	LT 2
1. cercare le unità lessicali facenti parte della stessa famiglia lessicale	1
2. formare nomi/verbi/aggettivi partendo da un elemento dato	1

Tabella 2: Formazione delle parole

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 4	LT 6
1. sostituire i singoli termini con i sinonimi adeguati	2	5	2	8
2. cercare i sinonimi adeguati scegliendo tra le proposte offerte		1	1	1
3. cercare antonimi dei termini dati		2		

Tabella 3: Sinonimi e antonimi

Tipo di attività	LT 2	LT 4	LT 5
1. cercare le definizioni adeguate ai termini dati scegliendo tra le definizioni offerte	1		
2. cercare i termini corrispondenti alle definizioni date	1	1	1
3. cercare le definizioni dei termini dati	1		

Tabella 4: Definizioni

Tipo di attività	LT 2	LT 5	LT 6
1.cercare i collocatori adeguati alle basi date	3	2	1

Tabella 5: Collocazioni

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6	LT 7
1. produrre singole proposizioni servendosi dei termini dati		1					
2. completare opportunamente le proposizioni date		4				1	
3. completare singole proposizioni scegliendo i termini dati nella <i>word bank</i>		1					
4. completare opportunamente il testo	1	2	1	1	6	1	
5. completare il testo scegliendo i termini dati nella <i>word bank</i>			3	2	2	1	3
6. completare opportunamente il riassunto del testo		1	1				

Tabella 6. Rapporto tra le singole parole e il tutto

Tipo di attività	LT 4	LT 7
1. cercare gli equivalenti dei termini sloveni dati nel testo italiano		4
2. tradurre i termini dati nella madrelingua dell'apprendente	1	

Tabella 7: Equivalenze nella traduzione

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 5
1. cercare i termini di lingua comune corrispondenti ai termini del registro formale		11	1
2. cercare i significati dei termini specialistici nella lingua comune		1	
3. sostituire i termini del registro informale con quelli del registro formale		1	
4. spiegare i termini dati con il lessico padroneggiato dell'apprendente	1		

Tabella 8: Differenze di registro