

- BACHMANN S. et al. (1996-97), *Sichtwechsel – neu*, Klett Verlag, Edition Deutsch, Stuttgart.
- BINON J., CLAES M. TH. (1995), *Intercultural Communication and Negotiation in a Business Environment*, in Sercu (ed.) (1995), vol. II, pp. 323-54.
- BOYLAN P. (1992), *Finalità e obiettivi dell'alfabetizzazione culturale e comunicativa*, in T. De Mauro, E. Padalino, M. Vedovelli (a cura di), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa*, Giunti Marzocco, Firenze, pp. 71-157.
- GERTSEN M. C. (1995), *Intercultural Training as In-Service Training. A Discussion of Possible Approaches*, in Sercu (ed.) (1995), vol. II, pp. 305-15.
- HUNFELD H. (1992), *Die Normalität des Fremden als Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts*, in "Deutsch für den Unterricht", 1, pp. 424.
- JÄGER K. (1995), *Teaching Culture – State of the Art*, in Sercu (ed.) (1995), vol. I, pp. 31-40.
- KRUMM H. J. (1995), *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*, in K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, Basel, pp. 156-61.
- MÜLLER B. D. (1995a), *An Intercultural Theory of Teaching German as a Foreign Language*, in Sercu (ed.) (1995), vol. I, pp. 59-76.
- ID. (1995b), *Steps Towards an Intercultural Methodology for Teaching Foreign Languages*, in Sercu (ed.) (1995), vol. I, pp. 71-116.
- SERCU L. (ed.) (1995), *Intercultural Competence – A New Challenge for Languages Teachers and Trainers in Europe*, vol. I – *The Secondary School*, vol. II – *The Adult Learner*, Aalborg University Press, Aalborg.

### 10.1 Introduzione

«Quando si viaggia non si portano appresso le grammatiche; piuttosto ci si porta appresso un dizionario». Questo motto, attribuito a Stephen Krashen, potrebbe essere preso come una sorta di manifesto di quello che da taluni è stato chiamato "l'approccio lessicale"<sup>1</sup>. Da una parte, infatti, esso riconosce l'importanza del lessico ai fini pratici, dall'altra fa riferimento ad una contrapposizione tra grammatica e lessico che è un po' alla base di questo "approccio".

– Il termine "approccio lessicale" non è diffusissimo e lo si può considerare di comodo. Con esso vogliamo qui riassumere varie tendenze che pongono lo studio del lessico al centro della prassi didattica. L'idea centrale è che si possa, anzi si debba, arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico e in particolare che la stessa grammatica vada appresa contemporaneamente e assieme al lessico, poiché essa è integrata nel lessico. Questa tesi prende le mosse sia da alcuni fatti e riflessioni sulla prassi didattica sviluppatasi in ambito comunicativo, sia dagli studi teorici sull'apprendimento delle lingue straniere. Tali fatti e riflessioni sono riassumibili nei seguenti punti:

– l'osservazione che – malgrado la diffusione dell'approccio comunicativo – la grammatica continua a rivestire un ruolo predominante nell'esperienza pratica dell'insegnamento e viene il più delle volte trasnessa ancora in maniera tradizionale;

1. Vedi in particolare Willis (1990) e Lewis (1993). Va inoltre rimarcato che Krashen ha in realtà ben poco a che vedere con l'approccio lessicale qui illustrato, tuttavia egli ha certamente contribuito con alcune sue idee ad aprire la strada ad una maggiore consapevolezza dell'importanza del lessico nell'apprendimento delle lingue straniere.

- la sempre più diffusa consapevolezza – derivata da accurate analisi degli errori, analisi delle strategie di produzione ecc. – che le maggiori difficoltà di produzione in una lingua straniera (sia in termini di corrispondenza tra quanto si intende e quanto si riesce a dire, sia in termini di comprensibilità di quanto si è detto) sono legate soprattutto a problemi lessicali (cfr. Meara, 1984);
- la sempre maggiore attenzione che nel corso degli anni Ottanta si è andata concentrando sulle caratteristiche del discutente e in particolare sulle sue strategie di apprendimento, spesso incentrate sull'acquisizione del lessico (cfr. O'Malley, Chamot, 1990 e Oxford, 1990);
- l'ipotesi teorica che il lessico mentale, cioè la rappresentazione delle relazioni semantiche nella nostra mente, sia organizzato in forma di reti e di nodi interconnessi (e non in partizioni, o "cassetti" separati e distinti, in cui sarebbero immagazzinati i singoli vocaboli), in cui l'informazione lessicale e quella grammaticale sono codificate simultaneamente – in pratica una parola è un conglomerato di significati in cui confluiscono vari tipi di informazioni, tra cui quelle sulle possibili relazioni che può instaurare con altre parole o parti del discorso e non è quindi un'entità libera di combinarsi a piacimento – (cfr. Aitchinson, 1987);
- la costruzione di materiali basati su testi autentici e su studi statistici del vocabolario con scopi didattici (per esempio il progetto COBUILD, vedi oltre) che evidenziavano l'importanza delle cosiddette "collocazioni", cioè delle relazioni di compatibilità tra vocaboli nei contesti di occorrenza.

Questi vari fenomeni mostrano aspetti convergenti e spiegano come mai il tema del lessico sia entrato sempre più nella "coscienza pedagogica" di teorici e insegnanti e abbia assunto un peso sempre più rilevante nella prassi didattica. Se da una parte, quindi, lo studio del lessico non è certamente una prerogativa di quello che definiamo "approccio lessicale", lo studio *a partire* dal lessico e che *attraverso* il lessico si fa carico di introdurre anche altri aspetti dell'apprendimento linguistico (dalla grammatica alla testualità e al discorso) rappresenta una peculiarità che solo recentemente si è sviluppata in tutte le sue potenzialità.

L'approccio lessicale non ha un suo *status* teorico definito e indipendente: lo studio del lessico ha molti padri. In questa prima parte del capitolo prenderemo come testo di riferimento il lavoro di Lewis (1993), che se ne è occupato in maniera abbastanza strutturata (ma faremo all'occorrenza riferimento ad altre fonti). La seconda parte del capitolo sarà invece dedicata ad un aspetto più pratica-

tico, legato all'apprendimento individuale: le strategie e le tecniche che possono essere adottate per l'apprendimento del lessico. Abbiamo voluto dedicare loro uno spazio cospicuo, perché in esse si coniugano due delle tendenze dominanti degli ultimi anni: quella dell'autorganizzazione dell'apprendimento e quella appunto della centralità del lessico.

## 10.2 Presupposti teorici

In una visione tradizionale l'apprendimento del lessico riguarda l'acquisizione delle parole, cioè del "vocabolario". In questa visione (che qui illustriamo in forma volgarmente estremizzata) vocabolario e grammatica sono due entità separate, che si possono studiare indipendentemente: da una parte si acquisiscono le regole della grammatica, dall'altra si studiano i vocaboli. In sostanza la lingua è vista come un edificio, di cui la grammatica rappresenta la struttura portante e il vocabolario ne costituisce il "riempimento" contenutistico. In questa metafora il vocabolario consisterebbe in singoli mattoni di significato fisso che – correttamente utilizzati (cioè utilizzati in accordo con le regole grammaticali) – si inserirebbero nelle strutture in modo da "costruire" frasi adeguate. La lingua si identificherebbe così prevalentemente con la struttura grammaticale piuttosto che con il lessico, considerato come un insieme di "pacchetti di significato" fissi (i vocaboli). Il lessico, inoltre, non vi appare differenziato: le parole da imparare sono tutte uguali nella sostanza, a parte qualche eccezione considerata particolarmente "grammaticalizzata", come le preposizioni (di cui si postula infatti un "uso" particolare) o i verbi modali ecc.

Quella appena delineata è – come si diceva – una visione estremizzata di come tradizionalmente viene concepito il lessico, ma probabilmente non si discosta troppo da certe idee diffuse fra gli stessi apprendenti. Le conseguenze sul piano dell'apprendimento si possono riassumere nei seguenti punti:

- grammatica e lessico sono entità linguistiche separate, che vanno separatamente studiate;
- il lessico è costituito di parole che si possono imparare singolarmente per poi utilizzarle combinandole in frasi;
- pur essendo evidentemente non uguali, le parole possono essere imparate sostanzialmente tutte con lo stesso metodo.

L'approccio lessicale contesta questa concezione in ogni suo punto, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista didattico-



co, attribuendo sia alla grammatica che al vocabolario caratteristici e funzioni diverse.

### 10.2.1. Carattere e ruolo della grammatica

Secondo i rappresentanti dell'approccio lessicale la grammatica ha ancora oggi un ruolo troppo centrale nella prassi didattica; c'è bisogno di molti meno grammatiche di quanto non si creda per imparare una lingua straniera. Inoltre, la maniera in cui la grammatica viene presentata è poco adeguata alla realtà della lingua e in generale tiene troppo poco conto dell'importanza del significato. Lo studio della grammatica enfatizza infatti per sua natura gli aspetti formali della lingua e quelli che si possono rendere consapevoli (le "regole"); in realtà la lingua - sostengono i lessicalisti - è assai meno strutturata di quanto vorrebbero farci credere i grammatici e consiste di molti fenomeni sfumati, spesso idiosincratici (o "irregolari"), con molte "categorie di passaggio" che la grammatica tende a mantenere distinte. In altri termini, la lingua è piuttosto una serie di *continua* che una struttura di discreti. La grammatica - così come viene in generale sistematizzata - darebbe quindi un'impressione distorta della realtà della lingua. Questo sembra confermato dalla presenza nei materiali didattici di frasi ben formate possibili, ma ben poco plausibili o naturali dal punto di vista dell'uso. Inoltre, lo studio della grammatica enfatizza tradizionalmente gli aspetti consapevoli dell'apprendimento (una "regola" è una rappresentazione a livello conscio di caratteristiche, vere o supposte, riscontrabili nei fenomeni della lingua) e porta a sottovalutare la parte più autentica dell'apprendimento linguistico che si svolge invece in larga misura in maniera non consapevole.

La separazione artificiosa tra grammatica e significato rappresenta, secondo i lessicalisti, l'aspetto più critico degli approcci centrati sulla grammatica: le "strutture" (e in buona misura anche le "regole") sono astratte, poco legate ai contesti in cui nella realtà compaiono, presentate come indipendenti dal significato che le determina. Si studia, ad esempio, il comparativo perché vi sono "forme" aggettivali che lo manifestano, ma si dimentica che il comparativo è solo un aspetto particolare della più generale categoria semantica della comparazione. Se si partisse da questa, si richiederebbe una trattazione contestuale anche di frasi in cui il comparativo non si manifesta con una forma grammaticale esplicita ma è pressissimamente a livello di significato, come per esempio nelle seguenti frasi inglesi (Lewis, 1993, p. 5):

1. He hasn't got the background his brother has.
2. A disappointingly small crowd was waiting at the airport.
3. The educated class has always been relatively mobile.

Qui il significato, la nozione della comparazione viene evocata tramite una negazione o un avverbio (*disappointingly, relatively*), cioè attraverso elementi lessicali che una trattazione puramente grammaticale dell'argomento trascurerebbe, ignorando in tal modo il carattere intrinsecamente comparativo degli esempi in questione. La "critica alla grammatica" non va intesa tuttavia come rifiuto della grammatica nell'insegnamento delle lingue straniere. Si tratterebbe in tal caso di un'evidente forzatura. Lo studio della grammatica va piuttosto calibrato e soprattutto integrato in quello del lessico in quanto il lessico è esso stesso una componente intrinsecamente portatrice di informazione grammaticale.

### 10.2.2. Carattere e ruolo del lessico

Come si è già detto, il concetto di lessico è fondamentale in questo approccio. Il lessico non si identifica con la tradizionale voce di vocabolario, definita in termini generali e piuttosto astratti. Il lessico è piuttosto la vita della lingua: variabile, mobile nel significato, combinabile e pervasivo. Il lessico è la comunicazione codificata in parole, in gruppi di parole, in frasi intere. Vale la pena elencare separatamente le principali caratteristiche che questa concezione attribuisce al lessico:

- a) le parole non sono uguali: il fatto che alcune parole abbiano sostanzialmente un solo significato (per esempio: *termosifone*), altre siano intrinsecamente polisemiche (si pensi ad un verbo comunissimo come *dare* che ha valori ben differenti in frasi come: "Paolo mi ha dato un libro", "Rubinstein ha dato un concerto straordinario", "Mia moglie mi ha dato tutto", "Elena si è data da fare" ecc.) indica che il loro peso è ben diverso all'interno del sistema linguistico e che quindi vanno affrontate in maniera diversa anche in fase di apprendimento;
- b) il significato di una parola non è determinabile una volta per tutte: esso varia nel tempo, ma soprattutto è codeterminato dalle parole con cui essa occorre. Le parole non si combinano liberamente fra loro ma seguono alcune preferenze di selezione che sono caratteristiche di ciascun vocabolo ("collocazioni"). Le collocazioni conferiscono un carattere di prevedibilità al significato in base alla compatibilità fra le parole (certe parole si presentano con frequenze

verificabili e prevedibili accanto ad altre di un certo tipo), consentendo di individuare anche nel lessico aspetti sistematici, che non rivestono il carattere di vere e proprie "regole" ma almeno quello di "tendenze". Un contributo pratico a questo tipo di consapevolezza lo ha fornito il progetto COBUILD, basato su un'analisi computerizzata in termini di frequenza e di contestualizzazione di un vasto *corpus* dell'inglese (circa 20 milioni di occorrenze di lingua scritta e parlata; cfr. Sinclair, 1987). L'analisi ha riservato non poche sorprese, anche dal punto di vista della verifica delle regole grammaticali generalmente diffuse nei materiali didattici: per esempio, si è constatato che l'uso di *any* in frasi affermative (tipo: *Any child under two years is given a bottle; the young man went for any job* ecc.) è assai più comune di quello delle frasi negative e interrogative; nelle grammatiche, invece, *any* viene descritto come la contraparte sintattica dell'affermativo *some* ("*some* compare nelle frasi affermative, *any* in quelle negative e interrogative"). Il progetto COBUILD ha dato luogo a un dizionario, una grammatica e un corso di lingua ampiamente descritti da Willis (1990);

c) le parole non vengono processate singolarmente: oltre al fenomeno appena accennato, per il quale le parole appaiono come entità "collocate" in contesti svariati, è essenziale notare come una gran parte del lessico viene processato sotto forma di gruppi di più unità, a partire dai verbi preposizionali (*give up, carry on* ecc.), dalle parole composte o poliemiche (*record player, of course*), fino ad arrivare alle espressioni formulaiche (*as far as I know, for that matter, you know?* ecc.), ai proverbi e le forme idiomatiche, alle espressioni metaforiche, alle forme convenzionali socialmente sancite (*Sorry to interrupt you, but, I see what you mean, but...*) ecc. Caratteristica comune a tutte queste entità è che il loro significato non è riducibile alla somma dei significati delle loro componenti (cioè delle parole che le costituiscono) e che quindi esse non possono essere apprese come elementi singoli e discreti ma vanno assunte nel loro insieme come unità a se stanti, non analizzate nelle loro componenti (*chunks*).

Come si è già detto, se il lessico appare come elemento centrale dell'apprendimento, ciò non significa tuttavia che la grammatica debba essere bandita. Anzi, l'approccio lessicale richiede esplicitamente che lessico e grammatica vengano strettamente integrati nel processo di apprendimento, fino a formare l'oggetto di un'unica procedura di presentazione e esercitazione. Il concetto chiave cui ci si riferisce a questo proposito è quello di "lessicogrammatica".

### 10.2.3. La "lessicogrammatica"

Il concetto di "lessicogrammatica" deriva immediatamente da quanto detto finora: il lessico è un elemento centrale nella lingua e appare in unità complesse e contestualizzate. Tali unità (*chunks*) evocano immediatamente anche una struttura di relazioni tra le parole che le costituiscono, cioè in pratica una struttura grammaticale (o sintattica). La grammatica in questo senso è già implicita nel lessico perché in esso contenuta. Una organizzazione dei dati grammaticali può partire da nozioni semantiche, come negli esempi riportati sopra a proposito della nozione di comparazione (cfr. esempi 1-3 tratti da Lewis, 1993, nel PAR. 10.2.1), ma può partire anche da una semplice forma lessicale, cui sia possibile associare diverse strutture grammaticali. Ad esempio, nell'ambito di una trattazione tradizionale della grammatica, si potrebbero avere (generalmente distribuite su diversi capitoli del libro di testo) le seguenti tre regole per l'inglese (le enunciazioni grossolanamente):

- a) La forma infinita del verbo in inglese è preceduta da *to*.
- b) Dopo preposizioni (*of, for* ecc.) si usa la forma con *-ing*.
- c) Il pronome relativo si può omettere in determinati contesti ("The person I met yesterday").

Queste tre regole appaiono astratte e irrelate tra loro: non si capisce quando possono essere effettivamente utilizzate, sono spesso illustrate con esempi poco naturali e non è chiaro che possono essere usate in alternativa l'una all'altra in determinati contesti. Una impostazione lessicogrammaticale affronterà queste difficoltà, riportando, ad esempio, l'uso dell'unità lessicale *way* (Willis, 1990, p. vi):

- 4. ...different ways of cooking fish.
- 5. A pushchair is a handy way to take a child shopping.
- 6. I don't like the way he talks.

Qui le tre "regole" appaiono all'interno di frasi naturali e di senso comune; si mostra che possono essere associate alla stessa parola (e quindi sono in qualche maniera alternative l'una all'altra) e nello stesso tempo si mostra che la parola *way* non è un'entità fissa da inserire all'interno di una struttura predeterminata, ma che si associa preferibilmente a certe strutture e non ad altre, codeterminando essa stessa il contesto d'uso. Quindi, sia che si parla dalla semantica (cfr. esempi 1-3), sia che si parla dall'unità lessicale (cfr. esempi 4-6), l'approccio lessicale mostra che l'uso delle forme grammaticali è

strettamente collegato al lessico e da esso potenzialmente condizionato. Sembra inoltre esistere una correlazione tra la frequenza delle parole e la frequenza dei modelli grammaticali in cui esse occorrono («the commonest words occur with the commonest patterns», Willis, 1990, p. VI), per cui concentrandosi sulle parole di maggiore frequenza, che sono anche comunicativamente le più rilevanti, si finisce per illustrare tutti i principali aspetti della grammatica di base. Lessico e grammatica non vanno quindi appresi separatamente (come del resto non vengono acquisite separatamente da parte dei bambini o in generale in situazione di apprendimento spontaneo) poiché l'identificazione corretta di unità del lessico comporta contemporaneamente anche una processazione dei nessi sintattici e degli altri aspetti tradizionalmente trattati dalla grammatica. La grammatica, in quanto sistema internalizzato di relazioni tra parole, è ancora una volta una grammatica d'uso che riflette non regolarità prescrittive e formali ma la varietà e complessità dell'uso effettivo della lingua come compare negli enunciati; in quanto tale essa è una grammatica di significati, una «grammatica semantica», una «lessicogrammatica». È chiaro che una concezione di questo tipo privileggerà il contesto – in particolare il contesto d'uso – rispetto alla struttura astratta, la variante rispetto alla norma, la potenzialità creativa insita nella scelta fra alternative grammaticali per poter esprimere la propria intenzione comunicativa. In questo senso essa si avvicina agli assunti centrali di quella tendenza della linguistica teorica che va sotto il nome di «linguistica cognitiva» (cfr. Lakoff, 1987; Langacker, 1987 e 1991; Serra Borrero, 1993).

Come si è già accennato, l'approccio lessicale non può contare su basi teoriche univoci e coerentemente elaborate. Si tratta piuttosto di una tendenza, nel complesso abbastanza diffusa ma di diversa ispirazione, cui si richiamano coloro i quali intendono porre l'accento su determinati aspetti trascurati o male interpretati della prassi dell'insegnamento delle lingue straniere (come dice lo stesso Lewis: «The Lexical Approach is not a revolution, but it is a radical and helpful change of emphasis» – Lewis, 1993, p. 1). L'approccio lessicale è comunque vicino alla didattica comunicativa, di cui rappresenta in certo senso una evoluzione. Di questa condivide e accenna l'importanza dell'accesso alla lingua straniera attraverso i contenuti (che rappresentano il punto di partenza di ogni comuni-

cazione) in contrapposizione agli approcci di tipo formale; la tenacia ad organizzare l'apprendimento in termini di compiti (*tasks*); la rivalutazione della varietà e della creatività linguistica. Per conseguenza l'approccio comunicativo e l'approccio lessicale hanno in comune una visione non drammatica dell'errore, visto come condizione necessaria di ogni apprendimento: la produzione linguistica in lingua straniera è considerata infatti soprattutto per suoi aspetti dinamici e creativi e richiede quindi un atteggiamento di assunzione di rischio che implica necessariamente una certa quantità di errori («The student who never made a mistake never learned anything» – Lewis, 1993, p. 1).

Gli aspetti didattici più peculiari dell'approccio lessicale derivano in maniera conseguente dall'ipotesi teorica generale e possono essere riassunti nei seguenti punti:

- il discente va esposto ad un materiale il più possibile autentico, linguisticamente ricco e differenziato. In un approccio lessicale il materiale autentico è essenziale perché in esso sono esemplificate tutte le varianti che costituiscono la base della lingua oggetto di insegnamento (lessico d'uso, modi di dire, metafore, collocazioni, aspetti sociali e pragmatici ecc.). Questa esigenza implica necessariamente il rifiuto di materiale linguistico semplificato, specialmente se la semplificazione non riflette strategie «naturali» (per esempio la maniera in cui si parla ai bambini o agli stranieri poco esperti) ma rappresenta una costruzione *ad hoc* per illustrare punti grammaticali o addirittura «regole»;
- le abilità ricettive (anche quelle orali) vengono privilegiate, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. Forzare i discenti a produrre sin dall'inizio provoca la produzione di frasi troppo semplici, poco realistiche, nate sostanzialmente come applicazione di regole o modelli grammaticali. Il discente deve prima acquisire un «senso semantico» della lingua attraverso l'esposizione alla lingua autentica e poi tentare di esprimere contenuti conformi alle proprie esigenze. Questo diviene possibile solo dopo essere entrati in contatto per un tempo sufficientemente lungo con vari materiali, debitamente analizzati e assimilati;
- sono incoraggiate le attività di analisi e confronto linguistico che evidenziano le caratteristiche collocazionali e di raggruppamento delle unità linguistiche (*chunking*). Il *chunking* è una segmentazione del testo o discorso in unità in genere superiori alla parola, che si presentano come espressioni significative globali. È importante considerare tali unità (*chunks*) nel loro insieme, come una cosa sola, e non analizzarle ulteriormente nelle loro componenti

### 10.3 La didattica

Come si è già accennato, l'approccio lessicale non può contare su basi teoriche univoci e coerentemente elaborate. Si tratta piuttosto di una tendenza, nel complesso abbastanza diffusa ma di diversa ispirazione, cui si richiamano coloro i quali intendono porre l'accento su determinati aspetti trascurati o male interpretati della prassi dell'insegnamento delle lingue straniere (come dice lo stesso Lewis: «The Lexical Approach is not a revolution, but it is a radical and helpful change of emphasis» – Lewis, 1993, p. 1). L'approccio lessicale è comunque vicino alla didattica comunicativa, di cui rappresenta in certo senso una evoluzione. Di questa condivide e accenna l'importanza dell'accesso alla lingua straniera attraverso i contenuti (che rappresentano il punto di partenza di ogni comuni-

morfosintattiche: il discente memorizza questi gruppi di parole in maniera olistica, quasi fossero una parola sola, con il vantaggio di poter disporsi in maniera immediata al momento opportuno, senza dover operare faticose ricostruzioni "matrone per matrone" che interromperebbero il flusso dell'espressione e metterebbero in pericolo la realizzazione dell'intenzione comunicativa e dell'adeguatezza semantica;

- in generale viene incoraggiata l'autonomia del discente: l'attenzione ai contenuti, l'analisi della lingua parlata, la propensione al rischio, lo stimolo della creatività, la sdrammatizzazione dell'errore, il confronto nella lingua e tra le lingue, la ricerca delle caratteristiche semantiche della lingua di apprendimento, l'analisi lessicale del materiale linguistico autentico, che richiama procedure di *problem solving* ecc.;

- si lascia all'apprendente anche una certa libertà nelle scelte dei materiali didattici da rendere oggetto di apprendimento, in base agli interessi e alle motivazioni personali piuttosto che in base ad un sifflabò preordinato. Concentrarsi sugli aspetti lessicali e non sulla progressione grammaticale rende possibile tale scelta, in linea con l'idea di provocare nell'apprendente un atteggiamento attivo che stimoli in ultima analisi l'apprendimento individuale e autonomo.

#### 10.4

##### Le strategie e le tecniche di apprendimento del lessico

Come si è visto nell'ultimo paragrafo, l'approccio lessicale promuove l'indipendenza e l'attività autonoma dell'apprendente, in conformità con il principio di stimolarne la capacità di elaborazione nei confronti di un materiale estremamente vario ed eterogeneo e di favorirne la creatività. Più in generale, l'autonomia dell'apprendente presuppone una sua indipendenza di studio, che si realizza attraverso *strategie di apprendimento sviluppate sulla scorta di abitudini acquisite* (nell'apprendimento di altre lingue straniere, ma anche come strategie di studio in generale), sulla base di preferenze legate alle modalità individuali di apprendimento (c'è chi impara meglio facendo ricorso a stimoli visivi, chi a stimoli auditivi, chi impara meglio lavorando da solo, chi in gruppo, chi attraverso uno studio sistematico, chi più nell'interazione in contesto reale ecc.).

Lo studio delle strategie di apprendimento nell'ambito delle lingue straniere si è sviluppato notevolmente negli ultimi anni, dopo gli studi pionieristici sul "buon apprendente" (*good language learner*) degli anni Settanta in Canada (cfr. in particolare Naiman,

Froehlich, Stern, Tedesco, 1978; nuova ediz. 1995). Bialystock (1990) discute e tipologizza attentamente le varie *strategie di compensatione* (cioè quelle che il parlante mette in atto al fine di superare un ostacolo nella produzione, per esempio la mancanza di un vocabolo, o una difficoltà ad esprimersi ad un livello linguistico adeguato alle proprie intenzioni comunicative ecc.), mentre Oxford (1990) e O'Malley, Chamot (1990) si concentrano soprattutto sulle *strategie di studio* degli apprendenti di lingue straniere che sono riusciti a raggiungere con successo una buona competenza in lingua straniera, sia seguendo corsi di studio istituzionale, sia in maniera del tutto autonoma, sia - il più delle volte - combinando lo studio in contesto istituzionale con quello individuale e autonomo. Una parte non indifferente di queste strategie è sempre stata rivolta all'apprendimento del lessico, considerato in generale come un prerequisito essenziale per il buon successo da parte del "buon apprendente". La concezione del *lessico* implicita in questi studi non corrisponde esattamente alla concezione dinamica e "collazionale" che abbiamo illustrato finora; tuttavia lo studio del lessico viene inteso ancora come memorizzazione di vocaboli isolati. Tuttavia le strategie (e le tecniche di realizzazione di tali strategie) di maggior successo vanno esattamente nella direzione di una concretualizzazione sempre più articolata del materiale lessicale e rappresentano quindi una conferma indiretta della validità dei principi enunciati dai fautori dell'approccio lessicale. Nel resto di questo capitolo queste strategie e tecniche di apprendimento del lessico, sviluppate e utilizzate direttamente dagli apprendenti, verranno elencate e tipologizzate in maniera da renderle accessibili agli interessati in maniera sistematica.

Le principali strategie di processazione del lessico (illustrate di seguito singolarmente) sono (cfr. Morfeld, 1998):

- la ripetizione;
- l'elaborazione;
- la strutturazione;
- l'esercitazione o applicazione.

##### 10.4.1. Strategie di ripetizione

Ripetere rappresenta la più ovvia e diffusa strategia per memorizzare il vocabolario. La ripetizione si rende necessaria perché i dati memorizzati (per esempio i vocaboli) tendono a non essere più disponibili (in termini poveri: si dimenticano) dopo un certo periodo di tempo (si calcola che dopo 20 minuti si è dimenticato circa il

30-45% del materiale memorizzato, dopo un giorno il 50-65%, dopo un mese circa l'80%; cfr. Kleinschrot, 1992). Quindi la memorizzazione è in parte proporzionale alla quantità di ripetizione del materiale da memorizzare (alcune teorie professano - o hanno professato - addirittura il principio dell'*overlearning* che consiste nell'applicare tecniche di ripetizione anche quando l'elemento da memorizzare sembra già acquisito, in modo da rinforzarne la stabilità). La ripetizione si avvale in linea di massima di procedure meccaniche e sistematiche che non intervergono e non modificano l'oggetto della ripetizione. Le tecniche utilizzate con più frequenza sono:

- imparare a memoria singoli vocaboli con la loro traduzione nella lingua madre. Questa procedura, ancorché estremamente diffusa, è considerata relativamente poco efficace perché presuppone che ogni parola abbia un solo significato, che esso abbia una corrispondenza univoca nella lingua madre e soprattutto tende a segnare il vocabolario in unità non contestualizzate, non rendendo conto del suo carattere collocazionale. Una tecnica sistematica per ottimizzare questa procedura consiste comunque nell'approntare una serie di schede con il vocabolo da apprendere scritto su un lato e la traduzione sull'altro. Le schede vengono distribuite in uno schedario (basta un cassetto) suddiviso in sezioni: nella prima sezione (la più piccola) sono collocate le schede relative ai vocaboli di recente acquisizione (quelli studiati nelle ultime lezioni) che vengono sottoposti ad una seduta di memorizzazione; al termine le schede-vocabolo che si ritiene di conoscere vengono trasferite alla seconda sezione, leggermente più ampia; qui verranno riprese per essere sottoposte a verifica dopo un periodo di tempo fissato (qualche giorno, una settimana) assieme a quelle che si sono aggiunte a mano a seguito delle nuove lezioni. I vocaboli che si ritene abbiano passato la verifica vengono trasferiti nella terza sezione, sottoposta a sua volta a verifica dopo un altro periodo di tempo (poniamo: due settimane), e così via fino a che le schede-vocabolo non raggiungono l'ultima sezione dello schedario da dove possono essere rimosse una volta che il vocabolo sia entrato a far parte del patrimonio stabile della competenza dell'apprendente;
- ripetere i vocaboli a voce alta. Questa procedura ha, rispetto alla precedente, il vantaggio di aggiungere alla modalità visiva (lettura della parola) una modalità articolatoria (cioè sia acustica che di movimento articolatorio dei propri organi di fonazione) che dovrebbe rendere la memorizzazione più stabile (più sono le modalità attivate in un atto di memorizzazione più è facile la ritenzione);

- registrare i vocaboli su un registrator, riascoltarli e ripeterli a voce alta. Questa procedura (che potremmo definire "da laboratorio linguistico") rinforza, rispetto alla precedente, la modalità auditiva, inserendo una fase indipendente di ascolto. In questo contesto vanno ricordati i programmi didattici approntati per il computer che contengono esercizi di vocabolario (con ascolto nel caso di programmi multimediali); tali esercizi, oltre ad essere storicamente tra i primi ad essere stati implementati, sono anche tra quelli che meglio si adattavano alle esigenze del mezzo, almeno fino all'avvento della multimedialità.

Come si diceva, la strategia di ripetizione è poco attiva ma non per questo da sottovalutare. Si addice abbastanza nelle prime fasi dell'apprendimento, quando è necessario costituire una base di vocaboli da utilizzare nelle varie attività della pratica linguistica (dalla lettura al parlato) e si può fare a meno di perseguire una conoscenza articolata del vocabolario. Assai meno adatta in fasi successive, per i motivi di astuzietta e mancanza di attività citati. Va ricordato comunque che la ripetizione è una procedura più generale che non investe solo unità singole come i vocaboli ma si applica profusamente a unità più ampie fino ad arrivare ai testi di lettura.

#### 10.4.2. Strategie di elaborazione

Le strategie di elaborazione consistono nella manipolazione mentale del materiale da apprendere, in modo da facilitarne l'integrazione nella struttura cognitiva dell'apprendente. Esse non sono di tipo meccanico e richiedono una partecipazione attiva, talvolta creativa, dell'apprendente. Le strategie di elaborazione includono le seguenti operazioni mentali:

- associare;
- contestualizzare;
- confrontare e contrastare;
- visualizzare.

Le esamineremo ora singolarmente, assieme alle relative tecniche di apprendimento.

#### *L'operazione di associare*

Le associazioni tra vocaboli sono spesso spontanee anche nella lingua madre (ci viene in mente una parola, dato lo stimolo di un'altra parola) e riflettono in generale l'organizzazione semantica del lessico mentale, sia a livello di paradigma (per esempio: sale ⇒ pepe ⇒ olio



– creare associgrammi. Gli associgrammi sono diagrammi che rappresentano in forma di rete i legami intercorrenti tra vocaboli: si parte da un vocabolo-base (ad esempio: *casa*) e si sollecitano varie associazioni (ad esempio *cucina*, *poltorna*, *balcone*, *caminò*, *architetto*, *mutuo*, *porta*, *finestra* ecc.); tali associazioni si collegano fra loro secondo criteri di affinità semantica (per esempio tutte quelle relative all'esterno, alle funzioni sociali ecc.) e si inseriscono in un diagramma di nodi interconnessi a forma di rete, in cui ciascun nodo corrisponde ad una delle associazioni evocate. Gli associgrammi corrispondono grosso modo alle relazioni del lessico mentale e riflettono i rapporti di vicinanza/lontananza, maggiore/minore rilevanza delle associazioni rispetto alla parola stimolo. Si tratta di un esercizio attivo che rende consapevoli delle associazioni alle volte lontane tra vocaboli, mettendone in evidenza rapporti talvolta insospettabili;

– creare associazioni di tipo affettivo. Le parole che hanno una connorazione affettiva (che ci vengono in mente perché si riferiscono a fatti per noi emotivamente rilevanti) sono più facili da memorizzare: a tutti è capitato per esempio di aver fatto una brutta figura, o una figura buffa, per aver utilizzato una certa parola in maniera inappropriata in una lingua straniera; tale parola, e la sua variante corretta, non vengono più dimenticate. Cercare di associare esperienze affettive a determinati vocaboli rappresenta in genere un ausilio per la loro memorizzazione;

#### *L'operazione di contestualizzare*

Questa è senza dubbio l'operazione più affine alle esigenze dell'approccio lessicale, nella maniera in cui è stato descritto nei capitoli precedenti. Tale approccio privilegia infatti il lessico nelle sue forme contestualizzate, sia quando si presenta sotto forma di materiale autentico, sia in quanto potenzialmente combinabile con altri vocaboli di tipo diverso (collocazioni). L'operazione di contestualizzare consiste infatti nella riclaborazione delle unità semantiche (vocaboli) ad un livello superiore, come copie di parole, parole inserite in frasi, o addirittura a livello di testo. Essa risponde anche a esigenze mnemoniche: il processo di memorizzazione è infatti facilitato se si prendono in considerazione unità di una determinata lunghezza dotate di coerenza semantica (in generale i gruppi di parole di lunghezza di 10-15 sillabe sono più facili da memorizzare; anche le coppie di parole con relazione di senso si memorizzano meglio delle parole singole ecc.).

2. La trascrizione fonetica è qui non tecnica e approssimativa per motivi di comprensibilità generale.

Le tecniche principali che caratterizzano l'operazione della contestualizzazione sono:

- formare frasi a partire da una parola;
- analizzare le parole nelle loro collocazioni tipiche (cfr. paragrafi precedenti);
- inserire e memorizzare parole in "catene di azioni". Una catena di azioni consiste in un'attività complessa suddivisa in singole fasi successive, ciascuna rappresentata da almeno una frase. Per esempio, l'azione "A car ride" (Kleinschrot, 1992, p. 79) può venire suddivisa nelle seguenti fasi: «Take the keys/Go to the garage/Open the garage door/Unlock the car door/Release the hand brake/Start the engine/Push the clutch/Put the car in the first gear» ecc. Il procedimento è di origine tutt'altro che recente (si ritrova già in Gouin, 1880 e in Palmer, Palmer, 1925) e può essere arricchito con frasi con connotazioni affettive o drammatiche che rendono la catena più facile da memorizzare (cfr. PAR. 10.4.2).
- apprendere proverbi o frasi idiomatiche. Questo procedimento è particolarmente adatto per la memorizzazione di parole astratte, per le quali è altrimenti difficile trovare corrispondenze con oggetti visivi o altrimenti richiamabili alla mente. Per esempio: «Fortune favours fools», «No news is good news», «Prevention is better than cure» ecc.
- ricorrere a filastrocche, acronimi o frasi riassuntive con forte impatto mnemonico. Questa tecnica può essere utilizzata anche per illustrare regole grammaticali. Classico esempio per il latino: «Spero, promitto e iuro reggono l'infinito futuro».
- ricorrere a frasi umoristiche contenenti le parole da memorizzare (ad esempio: «A teacher is someone who speaks in other people's sleep»). Le frasi umoristiche possono essere utilizzate anche per illustrare punti grammaticali. Ad esempio, per la relativa inglese con *which*: «Jesus loves you, which proves that he has a good sense of humour».

tutto di implicazione culturale tra il lessico della propria lingua e quello della lingua di apprendimento. Il confronto si fa quindi contrasto e il contrastare implica il distinguere, differenziare e separare gli oggetti nella memoria. Si tratta di strategie altamente cognitivizzanti che servono a mettere ordine nel lessico mentale dell'apprendente. Le tecniche utilizzate ricordano in parte quelle applicate nei dizionari:

- definire parole;
- descrivere il significato di una parola attraverso una parafrasa; portare uno o più esempi che illustrano il significato di una parola (in questo il ricorso alle collocazioni può risultare particolarmente utile); ordinare le parole su una determinata scala (per esempio la scala della temperatura: icy-cold-chilly-tepid-warm-hot);
- cercare sinonimi e antonimi;
- cercare le equivalenze (quando sono più d'una) di un vocabolo nella lingua madre;
- rendere consapevoli le equivalenze parziali o ingannevoli (*false friends*);
- parafrasare parole delle quali non esiste equivalenza (che comunque sono implicate in parole come *cozy*, *cool* riferito ad una persona ecc.);
- sviluppare le implicazioni culturali collegate a termini o concetti particolari (che valore ha il tè in Inghilterra o in Giappone? Come viene valutata la coerenza nel mondo occidentale in contrasto con altre culture, per esempio nel mondo arabo? ecc.). Raccogliere e discutere i termini relativi.

Come si vede, le tecniche adottate per implementare l'operazione di confrontare e contrastare sono concettualmente abbastanza complesse e richiedono una certa dose di sensibilità e consapevolezza linguistica (rientrano nelle tecniche di cognitivizzazione dell'apprendimento linguistico); esse si adattano in modo particolare agli apprendenti adulti, che possono trarre profitto da un buon bagaglio di preconoscenze e tecniche di apprendimento acquisite nell'ambito della propria lingua e trasferibili a livello di lingua straniera.

#### *L'operazione di confrontare e contrastare*

Il confronto è il primo passaggio di ogni strategia che punta a definire e distinguere. Il confronto può avvenire all'interno della lingua straniera (confronto intralinguistico) o fra la lingua madre e la lingua straniera (confronto interlinguistico). Quest'ultima forma, benché spesso criticata, è molto utile a livello di apprendimento lessicale, perché facilita la presa di coscienza delle differenze di significato e soprattutto di implicazione culturale tra il lessico della propria lingua e quello della lingua di apprendimento.

#### *L'operazione di visualizzare*

Visualizzare è una forma di elaborazione nella quale il materiale di apprendimento viene associato a immagini reali o grafiche. Il procedimento della visualizzazione migliora le capacità di memorizzazione i vocaboli probabilmente perché lo stimolo viene elaborato sulla base di due accessi diversi alla memoria (visivo-grafemico e visivo-

figurativo). Vi si può aggiungere anche una modalità auditiva o acustica, come già descritto nel PAR. 10.4.1, oppure spaziale, come descritto sopra. La visualizzazione può comportare una notevole attività elaborativa nel caso la si voglia applicare a concetti astratti che, per poter essere visualizzati, devono in primo luogo essere resi concreti, implicando attività di simbolizzazione e metaforizzazione. Le tecniche relative sono:

- associare vocaboli a fotografie, disegni, pittogrammi;
- rappresentare parole in ambiente grafico (per esempio in forma di edifici, o alberi con rami, foglie ecc., cui vengano associati concetti o vocaboli);
- sottolineare o marcare vocaboli in un testo;
- combinare un'informazione con un'immagine mentale (un simbolo, una metafora);
- tecnica dei *loci*. Questa tecnica è assai simile a quella già illustrata nel caso delle associazioni spaziali descritta sopra: si immaginano oggetti localizzati in determinati punti di uno spazio strutturato (una casa, una strada) e si ripercorrono con la mente riattivando (una mano a mano gli oggetti mentalmente collocati, visualizzando a mano ai relativi vocaboli).

Le strategie di visualizzazione sono molto adatte per l'insegnamento ai bambini e più in generale - ovviamente - per gli apprendenti con forte preferenza per un approccio visivo all'informazione.

#### 10.4.3. Strategie di strutturazione

Le strategie di strutturazione tendono a sistematizzare i significati, raggruppandoli secondo vari criteri. La loro utilità parte dall'assunto che il lessico mentale sia organizzato secondo principi di ordine (il che non è dimostrato, anche se è probabile, perché altrimenti sarebbe difficile accedervi rapidamente e con facilità). In effetti si può dimostrare che concetti classificati, gerarchizzati e strutturati logicamente vengono ricordati a distanza di tempo con molta maggiore accuratezza che i concetti raggruppati in maniera casuale. Tuttavia non bisogna dimenticare che vi è anche un effetto di memorizzazione legato a fattori emotivi e affettivi, già citato in precedenza, che invece ancora stabilmente i concetti in memoria in base a criteri non sistematici o logici. Le principali tecniche di strutturazione sono:

- costituire campi semanticci (cioè raggruppare parole affini che si riferiscono a oggetti o nozioni di uno stesso genere, ad esempio se-

*dia, tavolo, divano, poltrona ecc.* oppure - più astrattamente - *pensare, ritenere, considerare, ponderare, riflettere ecc.*), eventualmente organizzandoli graficamente o in associgrammi;

- raggruppare Parole secondo caratteri semantici (per esempio esseri animati/inanimati, che volano/che strisciano sulla terra, oppure, più astrattamente: azioni volontarie/involontarie/controllate /spontanee ecc.); secondo caratteri funzionali (cose che servono a cucinare/a raggiungere un certo luogo/a ottenere un certo risultato), secondo caratteri grammaticali (nomi concreti/astratti, verbi di stato/di movimento, transitivi/intransitivi ecc.), secondo criteri fonologici o grafemici (parole che iniziano con gruppi consonantici complessi come *str*, *scr*/con vocali lunghe/bisillabi che terminano in *-ta*, *-eo*, *-etto* ecc.); secondo criteri soggettivi (parole legate all'esperienza soggettiva di un viaggio, di un amore ecc.);
- strutturare i concetti in maniera gerarchica (rapporti parte/tutto, termini specifici/concetto generale ecc.) o in base a rapporti di causa-effetto (origine-esito, causa-conseguenza, produttore-prodotto ecc.).

Le strategie di strutturazione sono particolarmente adatte per apprendenti adulti che sfruttano un approccio analitico all'apprendimento.

#### 10.4.4. Strategie di esercitazione o applicazione

La ritenzione del lessico diviene stabile solo se il lessico viene costrutivamente applicato.

Come abbiamo già visto a proposito dei criteri generali propugnati dall'approccio lessicale, il concetto di applicazione non si limita alla produzione ma include anche il confronto ricettivo (lettura e ascolto) con materiale autentico, che richiede una continua elaborazione e raffronto del lessico nelle sue varie realizzazioni di uso. Le tecniche di applicazione sono quindi sia di tipo ricettivo che produttivo e sono nel complesso abbastanza ovvie. La loro caratteristica è che vengono realizzate in maniera autonoma in accordo con le preferenze individuali:

- leggere in lingua straniera (giornali, libri, opuscoli ecc.);
- scrivere brevi lettere, comunicazioni, appunti in lingua straniera;
- ascoltare e vedere programmi radiotelevisivi, canzoni, film ecc.;
- tentare di utilizzare i vocaboli in situazioni corrispondenti a quelle in cui sono stati ascoltati e memorizzati.

## 10.5 Conclusioni

In questo capitolo abbiamo voluto delineare alcune tendenze che mirano ad accentuare la portata del lessico - inteso in un senso ampio di vocaboli visti nei loro contesti tipici di frasi e di discorso - nell'ambito del processo di apprendimento di una lingua straniera. Il lessico, assai più che la grammatica, è un sistema aperto, difficile da ricordurre a regole, vasto e pieno di potenzialità creative. Per questo appare a prima vista più facile concentrarsi sulla grammatica, che per sua natura tende a essere più sistematizzabile e le cui caratteristiche ("regole") ricorrono con più frequenza nella frase e nel discorso. Tuttavia, malgrado l'evidente difficoltà di ricondurre il lessico a generalizzazioni, passi avanti si stanno facendo nella direzione di una maggiore consapevolezza del funzionamento di questa importantissima parte della lingua, del suo effettivo comportamento nel sistema (vedi i lavori di analisi di vasti *corpora* in tutte le principali lingue di cultura del mondo), dell'impatto e le implicazioni che esso ha sulla stessa grammatica, cioè sulla parte più regolare e ricorsiva della lingua. Una maggiore attenzione per il lessico ha per conseguenza anche una maggiore attenzione per le strategie di apprendimento del lessico. Per questo motivo procedure e tecniche antiche e moderne si pongono oggi sempre più al centro dell'attenzione di metodologi e insegnanti, che mirano ad un loro sfruttamento sistematico anche in relazione alle caratteristiche individuali degli apprendenti. Il lessico, con la sua vastità e varietà, con le diverse possibilità di accesso che presenta, è il luogo di elezione dell'apprendimento individualizzato, oggi sempre più diffuso e per questo oggetto di attenzione e sperimentazione sempre più serrata.

## Riferimenti bibliografici

- ATTCHINSON J. (1987), *Words in the Mind - An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell, Oxford.
- WALYSTOCK E. (1990), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Blackwell, Oxford.
- GOUIN F. (1980), *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Librairie Fischbacher, Paris.
- KLEINSCHROTH R. (1992), *Sprachen Lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Rohwolt, Reinbeck.
- LAKOFF G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, Chicago.

- LANGACKER R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I: *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- ID. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. II: *Descriptive Applications*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Language Teaching Publications, Hove.
- LEWIS M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Language Teaching Publications, Hove.
- MEARA P. (1984), *The Study of Lexis in Interlanguage*, in A. Davies, C. Crippe, A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- MORFELD P. (1998), *Wissen und Lernen = Effektiver Lernen? (Vokabel-) Lerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*, Narr Verlag, Tübingen.
- NAMANN et al. (1978; nuova ediz. 1995), *The Good Language Learner*, Multilingual Matters, Clevedon.
- O'MALLEY M., CHAMOT A. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Newbury, New York.
- PALMER H. E., PALMER D. (1925), *English Through Action*, Longman, London.
- ROTH S. M. (1997), *Acquisizione di lessico durante le lezioni di tedesco come lingua straniera. Una ricerca con il metodo delle parole chiave nelle scuole superiori italiane*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", XXVI, 1, pp. 133-49.
- SERRA BORNETTO C. (1993), *The Place of Cognitive Grammar in Modern Linguistics*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", XXII, 3, pp. 445-63.
- SINCLAIR J. M. (ed.) (1987), *Looking Up. An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*, Collins, London-Glasgow.
- SPERBER H. G. (1989), *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*, Iudicium Verlag, München.
- WILLIS D. (1990), *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*, Collins, London-Glasgow.