

L'USO DELLE CONCORDANZE BILINGUI NELL'INSEGNAMENTO DEI "FALSI AMICI"

GILL PHILIP

Università di Bologna

Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica ed Applicata "L. Heilmann"

1. Introduzione

Actually non vuol dire "attualmente", così che *fascinating* si differenzia da "affascinante" in alcuni aspetti importanti; ma come si fa a dare queste informazioni a studenti la cui padronanza della lingua inglese è ancora molto limitata?

Le parole della seconda lingua che mostrano una somiglianza formale con parole della madrelingua fanno sembrare la lingua straniera più semplice. Per questo motivo lo studente tipo sfrutta tali somiglianze per capire, imparare e memorizzare con maggior facilità la nuova lingua. Raramente, se non mai, gli viene in mente che due parole che hanno una forma simile possano avere significati diversi. Questo fatto non crea seri problemi all'inizio degli studi, perché lo studente è abituato a non capire per intero ciò che gli viene presentato. Con l'approfondimento degli studi, però, sorgono dei dubbi sulla natura del vero significato della parola. A suscitare tali dubbi sono spesso fattori interlinguistici, come il fraintendimento provocato dall'uso inappropriato di una parola che ha un vocabolo affine nella lingua madre. Queste parole sono i cosiddetti *false friend*, o 'falsi amici', e possono costituire una fonte di equivoci anche tra persone che conoscono molto bene la lingua straniera. La somiglianza costituisce contemporaneamente un aiuto e un impedimento; permette un apprendimento facilitato e velocizzato, ma provoca anche incertezze o, addirittura, gravi errori. Quando l'insegnante arriva al punto di non poter tollerare un uso sbagliato di un vocabolo affine deve intervenire, ma in che modo, e con quale effetto?

Il legame tra parole di forma simile è difficilissimo da spezzare. Lo studente tende a mettere in discussione quello che gli dice l'insegnante quando l'affermazione di quest'ultimo contraddice le sue aspettative. Questo problema si aggrava quando nel vocabolario bilingue si trova l'indicazione che le parole in esame possono davvero essere considerate equivalenti. Nasce così un conflitto difficile da risolvere tra l'insegnante di madrelingua e il vocabolario. Una possibile soluzione sarebbe quella di far vedere agli alunni degli esempi della parola

in uso, abbinati a spiegazioni sul significato, e possibili traduzioni. Questo genere di esercizio può essere creato in un modo tradizionale, come viene fatto nella maggior parte dei libri di testo, o attraverso l'uso delle concordanze tratte da *corpora* linguistici. Entrambe le possibilità hanno dei pregi ma, come verrà descritto sotto, l'effetto sull'apprendimento da parte dello studente è diverso.

In questo studio vengono riportati i risultati di un esperimento relativo all'utilizzo in aula di un approccio ormai affermatosi nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese come seconda lingua: il *data-driven learning* o "apprendimento basato su *corpora*". Di solito quest'approccio viene applicato soltanto nella lingua 2; qui ne presenteremo un ulteriore sviluppo, che utilizza al contempo concordanze nella lingua 2 e nella lingua madre. Questo metodo è stato messo a punto per permettere agli studenti di analizzare il loro uso della madrelingua, stimolando così la sensibilità linguistica nei confronti della lingua 2 (inglese).

2. Il *corpus* e l'apprendimento

Da parecchi anni si usa, con notevole successo, l'apprendimento basato su *corpora* nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese come seconda lingua. Esistono numerosi studi che riguardano sia l'acquisizione del lessico sia della 'lessicogrammatico', ovvero l'area della lingua che incrocia il lessico e la grammatica. In effetti, questo approccio riduce la distinzione tra lessico e grammatica, e di conseguenza il fulcro di ogni studio diventa semplicemente la parola. Johns (1991^o, b), Stevens (1991), Flowerdew (1993), e Gavioli (1996) dimostrano come si possano usare le concordanze nell'apprendimento della seconda lingua (vocaboli specializzati o meno e parole grammaticali come ad esempio i verbi modali) e che l'approccio dà risultati positivi. In particolare sia Cobb (1997) in Oman, sia Sripicharn (in stampa) in Thailandia, hanno eseguito degli "studi paralleli" per fare un confronto tra gli effetti di questo tipo di approccio e quelli dei metodi tradizionali (ad esempio, elenchi di parole da imparare). Separando gli studenti in due gruppi, si è dato ad un gruppo un insegnamento basato sull'uso delle concordanze, e all'altro degli esercizi di natura convenzionale. Cobb ha così dimostrato che l'uso delle concordanze produce gli esiti considerevolmente più soddisfacenti, e in meno tempo, rispetto agli approcci tradizionali. Anche Sripicharn (comunicazione personale) ha affermato che l'uso delle concordanze ha avuto un effetto positivo su ciò che gli studenti hanno imparato in modo esplicito (ad esempio i vocaboli, delle collocazioni, e dei *phrasal verb*), anche se non ha migliorato la loro abilità di dedurre il significato di espressioni nuove dal contesto.

Alcuni studiosi evidenziano l'utilità del contesto di una parola per imparare sia il significato (Stevens 1991) sia le associazioni convenzionali tra le paro-

le e il contesto (Gavioli 1996): due elementi fondamentali dell'uso dei *corpora* in generale, ed in particolare nell'insegnamento e nella lessicografia. Sinclair (1986, 1991, 1994) ha ripetutamente sottolineato l'importanza delle "prove linguistiche" e, nell'ambito della didattica (Sinclair, 1997), propone all'insegnante: "presentate agli studenti soltanto degli esempi veri", "esaminare il contesto", e "insegnate il significato", inteso in contrapposizione all'abitudine di insegnare la grammatica. Queste affermazioni costituiscono la base dell'apprendimento basato su *corpora*, e i risultati riportati nella letteratura confermano l'efficacia di un tale modo di affrontare la glottodidattica.

3. I falsi amici

I "falsi amici" sono ben documentati, soprattutto nell'ambito degli studi sulla traduzione e nella ricerca di espressioni equivalenti (Baker 1992, 1993; Partington 1998). Si possono trovare elenchi di queste parole non-equivalenti sia sui vocabolari bilingui che sui libri dei corsi di lingua, e perfino in Internet. I "falsi amici" possono essere divisi in "problematici" e "non-problematici". Alcune parole di forma simile o identica sono facili da imparare, e non danno problemi per quanto riguarda la delimitazione del significato. *Sale* ("saldi") e "sale" sono inclusi fra i "non-problematici", così come *palace* ("palazzo reale") e "palazzo", nonostante l'effetto ironico causato in alcuni casi da un richiamo al contesto della parola, e alla sua *semantic prosody* o "prosodia semantica" (Louw 1993, 157) nella madrelingua. Un italiano che vede SALE nella vetrina di un negozio inglese potrebbe capire contemporaneamente "sale" e "saldi", pur sapendo che è inteso il secondo significato; un inglese forse stimerà di più un italiano che abita in un "palazzo", benché non sia un "palazzo reale", perché anche se i campi semantici di queste espressioni non corrispondono perfettamente, sono abbastanza simili da creare un doppio senso. Il fatto che entrambi gli esempi siano sostantivi aiuta nella differenziazione delle parole; è molto più difficile fare lo stesso confronto tra espressioni organizzative come *in fact* e *actually* e i loro (falsi) corrispondenti "infatti" e "attualmente".

4. Dati e metodologia

Gli studenti che hanno provato gli esercizi appartenevano a due classi del livello D¹ del CILTA, usavano come libro di testo la prima metà di *New*

¹ Ringrazio la collega K. Heathcote per la sua disponibilità.

Headway Intermediate, e avevano 50 ore di lezioni in aula. Bisogna dire che la loro padronanza dell'inglese era limitata, e che dovevano cominciare ad ampliare il lessico con questo primo corso di livello intermedio. La scelta di studiare alcuni "falsi amici" sembrava adeguata per correggere errori già esistenti (ad esempio "infatti" al posto di *in fact*), e per introdurre parole nuove, sempre con l'avvertenza che una somiglianza lessicale non implica necessariamente che le parole abbiano lo stesso significato. Era previsto lo studio dei soli "falsi amici" *problematici*, quelli cioè che venivano usati male dagli studenti stessi, o che sarebbero usati in modo sbagliato se non imparati bene. Erano compresi in questo gruppo *fascinating*/affascinante, *in fact*/infatti, *actually*/attualmente, *sensible*/sensibile. Evidentemente non valeva la pena fare un esercizio intero su *palace*/palazzo o *sale*/sale, perché questi termini si riferiscono a cose concrete che sono anche facilmente differenziabili le une dalle altre. Inoltre, l'uso delle concordanze inglesi avrebbe aiutato gli studenti nella comprensione e nella capacità di contestualizzare le parole. La decisione di usare anche concordanze italiane è stata presa per far vedere agli studenti le somiglianze e le differenze contestuali, ad esempio per quanto riguarda le collocazioni e la punteggiatura, dei termini in esame. Si prevedeva anche che l'uso delle concordanze italiane avrebbe aumentato la loro fiducia nei dati inglesi presentatigli, perché avrebbero visto fino a che punto il *corpus* riflette la normalità della lingua.

Visto che non sempre basta correggere un uso sbagliato del lessico, ma talvolta bisogna anche dimostrarlo, ho deciso di creare degli esercizi basati su dati tratti da un *corpus* di lingua inglese² e da uno di lingua italiana³. Per una classe, i dati erano presentati attraverso 10-15 concordanze da analizzare per poi rispondere ad alcune domande. Queste concordanze erano state selezionate a mano fra circa duecento, scartando quelle in cui il livello di inglese era troppo difficile, ma cercando nel contempo di conservare le caratteristiche contestuali. Per identificare queste caratteristiche bisognava fare un'analisi sufficientemente dettagliata delle duecento concordanze iniziali, notare le collocazioni più frequenti e cercare di riportare le stesse informazioni nei pochi esempi da presentare agli studenti. Questo modo di selezionare le concordanze richiede moltissimo tempo, e rende l'approccio poco "amichevole" per l'insegnante (per creare un esercizio basato sulle concordanze ci vogliono fino a sei ore per svolgere l'analisi, una prima riduzione a circa trenta righe, e un'ulteriore riduzione a circa dieci righe). Uno dei problemi maggiori dell'uso della

² Dati inglesi forniti dalla "Bank of English" compilata da COBUILD all'Università di Birmingham, Inghilterra.

³ Dati italiani provenienti da una versione pilota del CORIS (cfr. R. Rossini Favretti, in questo volume).

lingua autentica è infatti la difficoltà di comprensione da parte dello studente che ha ancora poca competenza, ed è probabilmente per questo motivo che la maggior parte dell'apprendimento basato su *corpora* è stato svolto con gruppi di livello avanzato o alto-intermedio (Johns / King 1991, iv). Le domande erano poche e di natura generica, ed erano le stesse per entrambe le lingue. Prima veniva analizzato l'italiano, poi l'inglese, dopodiché gli studenti dovevano rispondere ad alcune domande comparative. Alla fine dell'esercizio veniva presentata la definizione della parola inglese tratta da un dizionario monolingue (Sinclair 1995), seguita da una parola o espressione inglese più appropriata come traduzione del termine italiano. L'esercizio finiva con un paio di esempi di quest'ultima parole in uso⁴.

Per l'altra classe, gli stessi dati erano presentati in forma tradizionale⁵, per cui l'insegnante forniva la maggior parte dell'informazione; contenevano anche delle definizioni tratte da dizionari mono e bilingui da confrontare. L'esercizio finiva nello stesso modo di quello basato sulle concordanze, con un'espressione inglese suggerita per la traduzione del termine italiano. Mentre il primo tipo di esercizio si svolgeva in circa mezz'ora⁶, quello tradizionale era già finito dopo 15 minuti. Entrambi stimolavano discussioni vivaci e gli studenti erano entusiasti all'idea di studiare i "falsi amici".

5. Lo svolgimento degli esercizi e alcuni esiti pedagogici *(learning outcomes)*

Il tempo impiegato sia per preparare gli esercizi sia per il loro svolgimento in classe limitava considerevolmente il numero di "falsi amici" che si potevano studiare durante il corso. Si trattava di uno studio "extra" da abbinare al programma che seguivano tutti gli studenti di questo livello. L'intenzione iniziale di misurare gli effetti dell'apprendimento si rilevava impossibile perché il numero di *item* era troppo limitato. Ciò nonostante, volevo verificare fino a che punto gli studenti avessero imparato i termini, se l'esercizio fosse stato utile, e se fosse stato di aiuto o meno fare un confronto bilingue. Per quantificare quest'informazione, gli studenti hanno compilato un questionario anonimo; i risultati dei due gruppi sono stati confrontati e hanno portato a conclusioni significative.

⁴ Un esempio di questo tipo di esercizio è riportato nell'Appendice 1.

⁵ Vedi Appendice 2.

⁶ Lo stesso esercizio svolto da una classe avanzata occupava meno di dieci minuti in classe.

Alla fine del corso, pochissimi studenti non sapevano ancora che cosa fosse un “falso amico”, e tutti ricordavano quelli che avevano studiato in classe. Circa la metà degli studenti in entrambi i gruppi avevano notato altri falsi amici, fino ad una decina, a dimostrazione del fatto che l’esercizio aveva fatto un po’ di *awareness raising* (Johns 1991a, 3; Owen 1996, 222).

Le risposte alla seconda domanda (“quando parli o scrivi in inglese, cerchi di usare o di evitare parole inglesi che assomigliano a parole italiane? Perché?”) erano molto interessanti, e confermavano altri studi già fatti. Gli studenti si dividevano in due gruppi: quelli che cercavano di usare parole inglesi che assomigliano a parole italiane, e quelli che evitavano tale scelta. Dei 14 studenti che avevano fatto gli esercizi con le concordanze (gruppo 1), solo quattro preferivano evitare l’uso di queste parole, mentre nell’altra classe su 13 studenti (gruppo 2), nove le evitavano. Gli studenti che evitavano di usare queste parole non volevano sbagliare, creare equivoci, o “parlare un inglese ‘italianizzato’”. Quelli che invece cercavano di usarle lo facevano perché la vicinanza della parola all’italiano li rendeva più sicuri, o perché era più facile ricordarle, o semplicemente perché non conoscevano la parola più appropriata. In breve, gli studenti più precisi non volevano usarle, mentre gli altri cercavano di arrangiarsi con quello che sapevano già.

L’affermazione di Lightbown / Libben (1984, 409-410) che uno studente non può usare un termine affine se non lo conosce già, era confermata dalle risposte al questionario, “prima di questo corso non conoscevo i *false friend*”. Un altro studente scriveva “talvolta le invento anche se in inglese non esistono!”, richiamando Odlin che parla a lungo delle manifestazioni del trasferimento linguistico, che include l’invenzione delle parole in base al vocabolario della madrelingua (Odlin 1989, 12-14, e 37).

Le difficoltà incontrate dagli studenti quando si trovano di fronte a una parola inglese che assomiglia a una italiana sono caratterizzate da una certa insicurezza per quanto riguarda il significato e l’uso. Tali difficoltà vengono risolte con il ricorso a un vocabolario per al maggioranza (10) degli studenti nel gruppo 2: neanche la metà di quelli che avevano usato le concordanze dava questa risposta: piuttosto avrebbero cercato prima di usare il contesto, o addirittura di seguire l’istinto. Potrebbe essere significativo notare che tutti quelli del gruppo 1 che sarebbero andati direttamente al dizionario per controllare il significato erano dei “precisi” che volevano evitare un uso sbagliato della parola, mentre tutti quelli che cercavano di usare i “falsi amici” hanno risposto che avrebbero guardato prima il contesto e poi eventualmente il dizionario, se il contesto non bastava. Solo due studenti nel gruppo 2 hanno parlato del contesto. L’preferenza per il dizionario potrebbe essere dovuta in parte alla natura degli esercizi tradizionali (vedi paragrafo 4), ma è anche un istinto naturale: per chi non conosce bene la lingua, fidarsi solo del contesto può sembrare troppo rischioso.

Lo studio delle concordanze aumenta la confidenza degli studenti, permettendo loro di sfidare l'autorità del dizionario, e focalizzare la parola così come viene veramente usato.

In generale, gli studenti hanno detto che l'approccio biliguo è stato utile, e che rende più facile imparare a capire le differenze tra le parole. L'esito più importante è comunque, secondo gli studenti del gruppo 1, che l'approccio aiuta anche a capire l'*uso* delle parole, mentre gli studenti del gruppo 2, non avendo studiato le parole in contesto, non avevano questo vantaggio. L'analisi del comportamento delle parole inglesi è stato confrontato con la madre lingua in modo obiettivo, e reso così più concreto dalla presenza degli esempi autentici italiani. Gli studenti sono riusciti a vedere le somiglianze contestuali delle parole insieme alle differenze; hanno anche visto come aspetti apparentemente non importanti, quali la punteggiatura o la posizione della parola in una frase, possono incidere sul significato della parola. E hanno imparato a fidarsi del contesto e delle proprie abilità linguistiche. Il gruppo 2 non ha avuto questa *chance*, e per questo motivo è rimasto dipendente dal dizionario.

6. Conclusioni

Il questionario, oltre a fornire *feedback* su un approccio nuovo, è stato utile per capire le motivazioni delle scelte fatte dagli studenti. Questo è importante non solo dal punto di vista dell'acquisizione della lingua, ma anche per la didattica stessa, nel senso che conoscere le loro strategie può aiutare moltissimo a selezionare e presentare materiali simili nel futuro. È stato evidenziato che ci sono due principali stili di apprendimento propri degli studenti: quello dei "precisi" e quello dei "non-precisi", vale a dire quelli che vogliono perfezionare il loro uso della lingua straniera, e quelli che se la cavano con quello che sanno già, che non si preoccupano più di tanto dell'uso corretto. Mentre i "precisi" preferivano evitare l'uso delle parole nuove finché non erano sicuri del significato esatto, i "non-precisi" cercavano subito di usarle, anche se il significato non gli era ben chiaro.

Nonostante i limiti di questo studio, si possono trarre alcune conclusioni sull'uso delle concordanze in aula, e sul confronto della concordanze bilingui. Sembra che vedere il comportamento delle parole e paragonarlo al comportamento del corrispondente italiano aiuti lo studente a ragionare sulla scelta delle parole. Inoltre, rende più autonomo lo studente, che è più disposto a cercare di capire il significato di una parola nuova dal contesto, anziché ricorrere subito al vocabolario. Infine, gli studenti che hanno usato la concordanze dimostrano una capacità analitica superiore rispetto agli studenti dell'altro gruppo, il che li aiuterà non solo ad imparare, ma anche a perfezionare il loro uso dell'inglese.

Non c'è dubbio che l'uso delle concordanze in aula sia un approccio valido. Il problema per l'insegnante, però, è che preparare questi esercizi per livelli bassi richiede un impegno di tempo sproporzionato al tempo di svolgimento dell'esercizio stesso. Una soluzione possibile potrebbe essere quella di basare gli esercizi su *learner corpora* che si possono trovare anche in rete (ad esempio, il *Compleat Lexical Tutor* di Cobb), e che offrono agli studenti una lingua più semplice rispetto a quella che si trova nei *corpora* linguistici più importanti. Mettendo da parte le riserve metodologiche riguardanti l'autenticità della lingua contenuta nei *learner corpora*, essi potrebbero costituire una soluzione pratica che permetta all'insegnante di adottare le concordanze non solo con gli studenti avanzati, ma anche con quelli che hanno ancora molto da imparare.

Bibliografia

- Baker M. (1992), *In other words*, London, Routledge.
- Baker M. (1993), "Corpus linguistics and translation studies. Implications and applications", in Baker *et al.* (eds.), pp. 233-250.
- Baker M. / Francis G. / Tognini-Bonelli E. (1993) (eds.), *Text and Technology. In honour of John Sinclair*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.
- Cobb T. (1997), "Is there any measurable learning from hands-on concordancing?", *System*, 25/3: 301-315.
- Cobb T. (s.d.), *The Compleat Lexical Tutor* (<http://132.208.224.131/Concord.htm>).
- Flowerdew J. (1993) "Concordancing as a tool in course design", *System*, 21/3: 321-243
- Gavioli L. (1996), "Corpus di testi e concordanze: un nuovo strumento nella didattica delle lingue straniere", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2: 121-146.
- Johns T. (1991a), "Should you be persuaded – two examples of data-driven learning materials", *English Language Research Journal*, 4: 1-16.
- Johns T. (1991b), "From printout to handout: Grammar and vocabulary learning in the context of data-driven learning" *English Language Research Journal*, 4: 27-45
- Johns T. / King P. (1991) (eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4.
- Lightbown B. / Libben G. (1984), "The Recognition and Use of Cognated by L2 Learners", in Anderson R. (ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*, Rowley, Newbury House, pp. 393-417.
- Louw B. (1993), "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies", in Baker M. *et al.* (eds.), pp. 157-174.
- Odlin T. (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Owen C. (1996), "Do concordances require to be consulted?", *ELT Journal*, 50/3:

219-224.

- Partington A. (1998), *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*, Studies in Corpus Linguistics, 2, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- Sinclair J. (1986), "First throw away your evidence", in Leitner G. (ed.), *The English reference grammar*, Tübingen, Niemeyer.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Sinclair J. (1994), "Trust the Text", in Coulthard M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*, London and New York, Routledge, pp. 12-25.
- Sinclair J. (1995) (ed.), *Collins Cobuild English Language Dictionary*, London, HarperCollins.
- Sinclair J. (1997), "Corpus Evidence in Language Description", in Wichmann A. et al. (eds.), *Teaching and Language Corpora*, London, Longman, pp.27-39.
- Sripicharn P. (in stampa), *The effects of data-driven (lexical) learning on Thai learners of English*, University of Birmingham.
- Stevens V. (1991) "Concordance-based Vocabulary Exercises: A Viable Alternative to Gap-Filling", *English Language Research Journal*, 4: 47-61.

Appendice 1: Esempio di un esercizio basato su *corpora*

c'era quella ragazza con i capelli fluenti, il sorriso **affascinante** e gli occhi da camera da letto che solo per caso ho goduto di quello spettacolo **affascinante**: se tutto ciò fosse avvenuto solo per caso rappresentazione del volto umano, misterioso, **affascinante** ai suoi occhi come un paesaggio perennemente (francese d'origine) è miope. Ma è stato il più **affascinante** Tarzan della storia del cinema.

La ricerca sonora è una miscela **affascinante** di elettronica e testi impegnati. il segreto della officina cosmetica appartenuta alla **affascinante** regina dell'Egitto Etruschi", volendo rendere omaggio a questa misteriosa e **affascinante** civiltà.

Le grandi case d'asta sono circondate oggi da uno strano, **affascinante** entusiasmo.

In un libro **affascinante**, Hayden White ha considerato l'opera ancora un momento si questo tema così **affascinante**, continuando a scrutare le pagine conclusive improvvisamente dall'oscurità e mostrava la sua cupa, **affascinante** bellezza.

Un viaggio notturno **affascinante** e misterioso, nel quale confluiscono elementi

1. Who or what is described as **affascinante**? e.g. sorriso

Divide these nouns into 3 groups – (i) people, (ii) literature and culture, (iii) other

2. Which is the commonest main verb?

What other verbs are typically found near **affascinante**?

He said slowly: 'A **fascinating** stone, the opal. They interested me at one time Aristotle's notions about dreams may be **fascinating** for the curious.

From the moment we're born we are explorers in a very complex and **fascinating** world.

...represents one of *Titanic*'s many **fascinating** and unproven and unprovable facts.

In this **fascinating** recipe book she explains that...

...and felt privileged to be among these colourful and **fascinating** people.

Did you ever think that you would become such a **fascinating** man, so important?

"Choosing names is a **fascinating** procedure. Have you picked a name for the baby yet?

...as a consequence, I have been studying a **fascinating** book on Hebbel, by Edna Purdie.

The diary entry for January 18, 1957, is **fascinating**. 'Harold made a tremendous speech yesterday

Slane village is a **fascinating** historical site and the scene of a recent disaster

3. Who or what is **fascinating** in English?

Divide the nouns into 3 groups – (i) people, (ii) literature and culture, (iii) other

Are these categories the same as in Italian?

4. Apart from BE, what verbs can you find in the context?

Are these the same as in the Italian data?

***Fascinating* means extremely interesting, and it is often used in a factual context. If you want to talk about a person who is *affascinante*, you can use the word *charming*.**

He was a very **charming** man.

...practising his French on "a **charming** French young lady".

He had strong wrists and a **charming** smile

Appendice 2: Esempio di un esercizio 'tradizionale'

1. Which of these things can be described in Italian by the word **affascinante**?

civiltà	esperimento	la regina dell'Egitto	suora
partner	storico	bellezza	possibilità
sito	città	procedura	esercizio
osservazione	viaggio	sorriso	osservazione

2. Write some words that mean the same as **affascinante**?

3. Who or what is **fascinating** in English?

stone	man	world	historical site
recipe book	nun	facts	people
experiment	diary entry	Prince Charles	procedure
city	possibility	book	exercise

4. Which of these words are not **affascinante** in Italian?

5. Why not?