

LA DIDATTICA DEL LESSICO: UN PERCORSO BIBLIOGRAFICO

Viviana de Leo¹

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro nasce dalla volontà di porre ordine in una materia che negli ultimi decenni ha assistito alla continua proliferazione dei contributi (una «primavera di studi sul lessico», come l'ha definita Villarini, 2021: 52), creando un percorso di approfondimento. Il fruttore ideale della rassegna non è, però, soltanto il ricercatore a caccia di bibliografia utile, ma specialmente l'insegnante che desidera destreggiarsi nel *mare magnum* delle pubblicazioni sull'educazione linguistica e più nello specifico di quelle concernenti la didattica del lessico, alla ricerca, da un lato, di solide basi e, dall'altro, di spunti innovativi.

Per favorire un percorso di lettura agevole, si prende ispirazione dalla suddivisione dei contributi attuata da Barni, Troncarelli e Bagna, a cui si deve la cura di un importante volume, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, pubblicato nel 2008. Le curatrici (ivi: 10-11) distribuiscono i saggi raccolti nel volume in tre sezioni:

1. *Le reti di parole*, sezione nella quale «sono raccolti contributi nei quali vengono affrontate le questioni generali e i modelli di analisi del lessico, e come tali modelli siano applicabili in contesto di insegnamento/apprendimento della L1 e della L2»;
2. *Descrivere il lessico: corpora, fasce d'uso, dizionari*, una sezione che raggruppa contributi che «hanno come oggetto la presentazione e l'analisi di metodi e strumenti utilizzabili per descrivere il patrimonio lessico-linguistico e come tali metodi e strumenti possano essere sfruttati in una dimensione applicativa»;
3. *Imparare le parole: strategie ed esperienze di insegnamento e apprendimento*, categoria che «contiene contributi di carattere prevalentemente operativo, che presentano una riflessione sulle strategie didattiche per l'ampliamento del patrimonio lessicale e analizzano esperienze realizzate in tal senso».

Non solo il volume citato, ma anche gli articoli della nostra rassegna e lo scopo della rassegna stessa presentano una natura bifronte, “teorico-descrittiva” e “sperimentale-operativa”, ovvero, come si scriveva poc'anzi, favoriscono l'approssimarsi allo studio del lessico sia per motivi di ricerca sia per intenti applicativi e didattici.

Il criterio con cui si sceglie di segmentare la messe delle pubblicazioni, pertanto, è di tipo tematico: la classificazione, chiaramente, non va interpretata in maniera tassativa; le categorie non si configurano come linee parallele, ma sono spesso soggette a sovrapposizioni e incroci. Inoltre, non potrà trascurarsi completamente l'ordine cronologico: i paragrafi, infatti, saranno articolati non solo in relazione ad eventuali tipi e sottotipi, ma anche al fine di rendere patente la progressione delle relazioni nell'arco temporale. In primis si sceglie di dare conto di volumi e contributi imprescindibili per lo studio della didattica del lessico, vale a dire di studi che – dopo le innovative proposte del GISCEL² – fiorirono tra gli anni '70 e i primi anni Duemila. I progressi più recenti, invece,

¹ Università degli Studi di Milano.

² Si fa qui riferimento al testo fondativo del GISCEL, risalente al 1975, ove grande importanza era assegnata all'insegnamento/apprendimento del lessico. Come ricordano Barni, Troncarelli e Bagna (2008: 9), «Già

si analizzano a partire dal 2019³, quindi nell'arco degli ultimi sei anni: gli articoli del “corpus” sono stati prevalentemente individuati sulle riviste *Italiano a Scuola* e *Italiano LinguaDue*⁴, oltre che in volumi dedicati all'argomento e altre riviste del settore.

La pretesa di completezza è ovviamente da escludersi, mirando piuttosto alla rappresentatività, alla creazione di un percorso di studi e approfondimenti che può essere ulteriormente ampliato.

2. “RETI DI PAROLE”

In questa prima categoria sono raccolte le pubblicazioni nelle quali vengono esposte questioni generali sulla didattica del lessico, proposti modelli di analisi, e in cui sono illustrate le modalità in cui i modelli sono applicabili nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento della L1 o L2. Prima però di addentrarsi nei contributi che più specificamente rispecchiano la definizione della categoria, si segnala, come ineludibile per approssimarsi con sicurezza all'analisi dell'oggetto-lessico (prima che alla sua didattica), il volumetto di Jezek, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni* (2005), il cui scopo «è fornire gli strumenti essenziali per affrontare lo studio del lessico di una lingua, illustrandone organizzazione e funzionamento» (ivi: 9); il volume – che è strutturato in due grandi sezioni, la prima dedicata a chiarire le nozioni di base sulla materia – diviene indispensabile nell'ottica di approfondire il lessico, proponendosi come preliminare per

nella prima delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, si sottolineava “la centralità del linguaggio verbale, la conoscenza e la capacità d'uso delle parole”, e quindi la loro “padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva, sono evidenziate come necessarie per “la vita sociale e individuale”, al fine di “intendere gli altri e farsi intendere (usì comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usì euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usì emotivi, argomentativi, ecc.)”. La centralità dell'apprendimento/insegnamento del lessico viene ricordata anche in seguito nelle stesse *Tesi*, dove il ruolo delle parole nello sviluppo del linguaggio è spesso sottolineato». Il testo è reperibile online ([Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica | GISCEL](#)), ma si segnala anche l'edizione commentata di Loiero, Lugarini (2018).

³ L'anno di partenza non è casuale: i contributi che si citano nella rassegna sono stati tratti in grande prevalenza dalle riviste *Italiano a Scuola* e *Italiano LinguaDue*: la prima, in particolare, nasce proprio nel 2019, data che si è tenuta in considerazione anche nello sfoglio dei fascicoli della seconda. Inoltre, vista la propagazione delle riflessioni sull'argomento, guardare agli ultimi sei anni ha il vantaggio di offrire uno sguardo aggiornato e attento, optando per la rappresentatività e non per la finitezza. Non si sono tuttavia trascurati alcuni articoli precedenti alla data: rilevanti, ad esempio, le idee espresse in Puato (2012: 132) – che guarda, in relazione alla situazione italiana e tedesca, «ai linguaggi che prediligono i processi di terminologizzazione a forte caratterizzazione morfologica, in particolare al linguaggio medico, in quanto l'articolazione di una specifica didattica dei meccanismi linguistici che soggiacciono alla formazione delle parole è particolarmente vantaggiosa per questo tipo di varietà linguistiche» – o in La Grassa (2016), che si sofferma sul ruolo dell'insegnante, prendendo in considerazione l'opinione dei docenti, le scelte di teoria e di metodo in relazione ai criteri che definiscono la competenza lessicale; ancora, di rilievo il contributo di Colombo (2017), che presentava il RIF come strumento nuovo, e per l'insegnante e per l'allievo; o, infine, Pregnolato (2018: 405), che analizza «con una indagine a campione le strategie d'insegnamento del lessico proposte da alcuni libri di grammatica italiana diffusi e pensati per la scuola superiore».

⁴ La prima (cfr. [Sulla rivista | Italiano a scuola \(unibo.it\)](#)) è una rivista scientifica promossa dall'Associazione per la Storia della Lingua Italiana, che «si propone come spazio di comunicazione, riflessione e dibattito sui temi legati all'insegnamento della lingua italiana in tutti i livelli scolastici, universitari e di formazione professionale. La rivista ospita lavori con carattere di ricerca linguistica o di resoconto di esperienze didattiche ed è aperta a contributi di natura interdisciplinare che abbiano come centro di interesse la lingua italiana e il suo insegnamento»; la seconda (cfr. [Sulla rivista | Italiano LinguaDue \(unimi.it\)](#)), rivista del Master in *Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri* (Promoitals) dell'Università degli Studi di Milano, «si rivolge a studiosi, insegnanti, formatori che operano nel campo dell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda o straniera, ma anche, nel più ampio e comprensivo campo dell'educazione linguistica in contesti plurilingui e multculturali, come lingua madre e agli studenti delle facoltà di lettere, di lingue straniere e di mediazione culturale».

studiare l'oggetto e per comprendere al meglio come orientare la didattica. Allo stesso modo, la prima parte⁵ (“Il lessico: descrizione, insegnamento, apprendimento”) del volume di Prat Zagrebelsky, *Lessico e apprendimento linguistico* (1998), permette di ripercorrere «alcuni concetti relativi al lessico elaborati, nel tempo, dalle scienze del linguaggio, dandone un sia pur sommario inquadramento storico e mettendo in rilievo quelli che appaiono necessari, o particolarmente utili, nella pratica didattica» (ivi: X), configurandosi come utile palestra preparatoria per il docente che si ponga domande generali, come “Che cos’è il lessico?” (cap. I) o quali siano i metodi e le strategie adatte per l’insegnamento e l’apprendimento (cap. II).

Per quanto concerne la didattica del lessico dell’italiano come L2 o LS, essenziale è il volume di Corda e Marello, *Lessico: insegnarlo e impararlo* (2004): collocandosi in una collana specificamente rivolta ai docenti di lingua italiana, il manuale si offre come punto di partenza per la didattica del lessico, fornendo concetti e indirizzi applicativi. Le autrici, dopo aver insistito sull’importanza dell’insegnamento del lessico, che «vuol dire creare le condizioni perché l’apprendimento del vocabolario avvenga nel modo migliore» (ivi: 13-14), trattano, nell’ordine, di *come* si imparano le parole in una lingua straniera; dell’insegnamento del lessico (quindi, *quante* e *quali* parole insegnare e come discernere tra parole *facili* o *difficili* da apprendere); il terzo capitolo, in particolare, è dedicato ai dizionari, osservando quanto l’uso degli strumenti lessicografici possa essere benefico per l’apprendimento del lessico, ma soffermandosi anche sui «problemi che la loro consultazione può creare agli allievi»; l’ultimo capitolo è dedicato alle attività per insegnare le parole della lingua: «il docente vi troverà una tipologia di esercizi e molti suggerimenti pratici per il lavoro in classe».

Un altro manuale in cui «i fatti di lingua sono [...] analizzati in una prospettiva che possa risultare utile a chi insegna lingue e a chi in altri ambiti disciplinari tenga conto [...] della dimensione linguistica inerente a ogni insegnamento e apprendimento» (p. 7) è Ferreri, *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa* (2005). Il volume è strutturato in tre sezioni: la prima tratta dei *Temi*, quindi delle conoscenze lessicali individuali (in particolare, si definisce «da natura incrementale della conoscenza lessicale» (ivi: 11); si tratta degli stadi dello sviluppo del lessico, del vocabolario in età scolare, ecc.), degli strumenti lessicografici (con riferimento al vocabolario di base, all’uso dei dizionari, all’importanza della marcatura⁶ e dei criteri per marcare, ecc.), del rapporto tra la memoria e l’apprendimento lessicale⁷ (laddove gli studi sui casi patologici che «aiutano a comprendere quali sono le ipotesi teoriche più attendibili per spiegare i reali meccanismi memoriali», «suggeriscono di ripensare la didattica del lessico fin dalle fondamenta», ivi: 80); la seconda è dedicata ai *Problemi*: in relazione alla didattica del lessico (sono introdotti i concetti di *leggibilità* e *comprendibilità*, si scrive delle parole conosciute, di quelle che dovremmo conoscere e di *quante* e *quali* parole andrebbero insegnate, della conoscenza *qualitativa* delle parole), in relazione a un piano di alfabetizzazione lessicale (si introducono i concetti di *continuità* e *trasversalità*), in previsione di un progetto di espansione lessicale; infine, si tratta

⁵ Della seconda sezione, “Esperienze e supporti teorici per la didattica”, che contiene sette contributi che testimoniano esperienze di insegnamento e apprendimento, si tratta al par. 4.

⁶ In particolare, Ferreri (2005: 52) sottolinea che «In questo e nei capitoli che seguono si darà conto quasi esclusivamente di un unico tratto di innovatività – la marcatura delle parole – per capirne la logica e le potenzialità applicative e lo si farà operando con la serie dei dizionari che l’hanno adottata».

⁷ Ivi: 80: «Porre a confronto e studiare, come in un testo a fronte, memorie e patologie della memoria verbale, lessico di una lingua e apprendimento lessicale si pone sulla stessa linea di chi cerca di imporre un significato a ciò di cui si fa continua esperienza e si osserva nelle aule e nei laboratori. Una maggiore interazione tra campi disciplinari confinanti può servire a trovare quel giusto equilibrio tra pesi e contrappesi per consentire di verificare sul campo, alla luce dei dati empirici, la tenuta e la validità di modelli teorici che non escludano ma includano anche il più debole tra i parlanti, nello sforzo di dare un significato anche a ciò che le loro parole comunicano alla nostra memoria».

delle parole delle discipline, ricordando che «il primo piccolo/grande compito per avviare allo studio delle discipline passa attraverso la messa a punto di criteri di selezione che permettano di restringere il campo ad un numero di vocaboli specialistici più contenuto, necessario e sufficiente per lo sviluppo di un discorso disciplinare e tuttavia sostenibile sul piano del carico memoriale per il livello di età e di istruzione al quale è destinato» (ivi: 122). La terza sezione è di natura applicativa: dopo aver ricordato l'ingente numero di parole e concetti nuovi che il bambino di terza elementare si trova ad affrontare, si propone un percorso esemplificato sui sussidiari di Storia, Geografia e Scienze di terza, quarta e quinta elementare: dopo aver selezionato le parole e organizzato il lessico da far apprendere, lo scopo appare più chiaro: «Far proprio un progetto di sviluppo lessicale comporta un cambio di prospettiva: *dall'imparare le parole* [...] si passa *alle parole per imparare*, alle parole enucleate per esplorare e capire i campi del sapere» (ivi: 131); interessante e ripresa da diversi studi successivi la lista delle *parole per la conoscenza* (ivi: 133-138). Altri argomenti trattati in questa ultima sezione sono la definizione delle parole delle discipline; la sinonimia e la variazione; le parole per l'italiano L2; la marcatura nei dizionari bilingui.

Altrettanto utili a chi voglia crearsi un solido terreno di riflessione teorica sulla didattica del lessico sono i primi due capitoli del volume di Balboni, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche* (2008⁸): il primo, «chiave di lettura dell'intero volume» (ivi: 3), propone due tipi di riflessione: una *contestualizzazione di carattere epistemologico* (in risposta ai seguenti interrogativi: «dove si situano i modelli operativi e, in particolare, le tecniche didattiche nel panorama complessivo della conoscenza glottodidattica? Secondo quali meccanismi si correlano agli altri livelli e tipi di conoscenza del nostro ambito? Secondo quali parametri vanno valutati?») e una definizione dei *parametri che servono per definire una tecnica didattica* («per deciderne e collocarne l'uso in considerazione degli obiettivi, del tipo di classe, del tipo di lingua che si vuole insegnare con quelle attività»). Semplificando, il primo capitolo permette di entrare in contatto con i concetti di *approccio, metodo, tecniche*; con le definizioni di L1, LS, L2, *lingua etnica, franca, classica*; con l'idea dello *spazio di azione didattica* (un triangolo i cui vertici sono studente, lingua e cultura, insegnante); sono distinti il modulo, l'unità didattica e l'unità di apprendimento; si enunciano i parametri per la valutazione delle tecniche didattiche, ecc. Del lessico tratta il secondo capitolo, anche questo diviso in due sezioni: la prima rivolta «all'acquisizione del lessico nelle lingue dove si parte da zero» e l'altra all'«arricchimento e perfezionamento del lessico nei livelli non iniziali di tali lingue oltre che in ItaL1» (ivi: 44-45): in ciascuna delle due sezioni, alle parti teoriche si alternano proposte di attività a queste correlate, spunti utili per il lavoro in aula.

Si è già fatto ampiamente riferimento alla raccolta di contributi del volume di Barni, Troncarelli e Bagna (2008), in cui, nella prima delle tre sezioni (§ 1), sono raccolti i contributi di De Mauro, Blanche-Benveniste, Solarino, Corrà, Bagna e Machetti, Davies.

De Mauro, in una

cornice teorica a cui sono riconducibili tutti gli altri contributi⁹, sottolinea che le parole non viaggiano da sole, e che «nessuna di esse è concepibile senza la correlazione con le altre. Tutte egualmente valgono a ricondurre, in modo vario da una ad un'altra lingua, le concrete enunciazioni, le *paroles*, fatte di espressioni concrete e sensi concreti, a segni e frasi correlabili ad altri segni e frasi possibili in una stessa lingua e tutti consistenti e decomponibili e

⁸ Come l'autore specifica a p. XII, il volume chiude una riflessione ventennale, configurandosi come «studio nuovo» rispetto a Balboni (1991) e Balboni (1998) «sia in quanto risultato di ricerca scientifica sia come strumento di formazione dei docenti».

⁹ Barni, Troncarelli e Bagna (2008: 11).

analizzabili in moduli di organizzazione morfosintattica di elementi di prima articolazione, morfi o monemi (ivi: 27-28).

Imparare una parola, insomma, significa anche impararne la fonologia, la morfologia, i fatti grammaticali, l'uso sintattico; l'autore mette inoltre in luce i limiti di una concezione sistematica del lessico.

Il contributo di Blanche-Benveniste illustra come tra lingue diverse ma di eguale derivazione, anche «in presenza di una scarsa o nulla competenza in quelle lingue»¹⁰, si renda possibile la comprensione di testi.

Solarino, attraverso la presentazione dei dati raccolti da un'esperienza condotta in un liceo scientifico, osserva «l'influenza che sulla risoluzione di compiti di indovinamento del significato si esercitano le regolarità costruttive delle parole derivate» (ivi: 67).

Corrà guarda ai legami che interrelano le parole, che si verificano nella costituzione dei lessemi complessi e delle polirematiche, locuzioni ed espressioni idiomatiche; suggerisce alcune strategie didattiche per la L1 e per la L2, nel tentativo di «dimostrare ai ragazzi come la creazione di lessemi complessi sia un normale meccanismo di estensione del lessico al pari degli altri procedimenti di formazione delle parole come la derivazione e la composizione» (ivi: 84).

Bagna e Machetti, attraverso i «risultati derivanti dall'analisi di dati empirici sull'uso delle polirematiche, raccolti all'interno di un corpus di italiano L2 scritto» (ivi: 87), intendono mostrare che le unità lessicali complesse sono presenti anche negli stadi iniziali dello sviluppo della competenza in L2, rivelandosi elementi ad alta potenzialità, spesso ignorati nell'insegnamento linguistico e nei materiali didattici.

L'ultimo contributo della sezione, di Davies, permette di riflettere sui concetti di *padronanza, lessico, test lessicali, inferenza*, sottolineando la differenza tra *test lessicale esplicito* e *test lessicale implicito* «al fine di evidenziare che è il contesto che conferisce significato alle parole: al di fuori di esso, le parole perdono il loro significato. Tuttavia, questa considerazione ci porta ad affermare che più un test lessicale è legato al contesto (per esempio un *cloze* test a elisione), più si allontana dall'essere un puro test lessicale» (ivi: 99).

Dopo aver descritto il quadro degli studi che, tra la fine degli anni Novanta e i primi Duemila, riguardano questioni generali relative alla didattica del lessico, si farà ora riferimento a recenti contributi (editi a partire dal 2019) che affrontano aspetti più specifici della didattica del lessico.

Di particolare interesse è lo studio di Maggini (2021), che dopo aver ricostruito il diverso peso che l'apprendimento del lessico ha avuto «all'interno della storia dei metodi di insegnamento linguistico» (ivi: 23), tratta più nello specifico dell'*approccio lessicale* (per cui rimanda, chiaramente, a Lewis, 1993), intendendo la lingua come «lessico grammaticalizzato» e non più come «grammatica lessicalizzata», guardando non alle unità lessicali come monadi, ma al lessico come struttura organizzata sulla base di rapporti di significato tra le parole, che «spesso formano co-occorrenze e collocazioni di alta frequenza d'uso» (ivi: 25), i cosiddetti *chunks*; descrive, inoltre, le possibili ricadute didattiche di tale approccio. L'autore si sofferma anche sull'uso dei dizionari e sulla linguistica dei corpora, partendo dal presupposto che «l'utilizzo dei *corpora* si è affermato come strumento utile in grado di garantire una corrispondenza reale tra la lingua 'autentica' e la lingua dei testi utilizzati per l'insegnamento/apprendimento» (ivi: 29-30) e che il loro impiego nella didattica può aiutare a meglio individuare gli aspetti sistematici nel lessico.

Sempre afferente all'approccio lessicale è il contributo di Cardona (2021): trattando in maniera particolareggiata dei sistemi di memoria, l'autore è in grado di descrivere la

¹⁰ Ivi: 12.

«coerenza della proposta metodologica di Lewis con i processi della memoria»¹¹ (ivi: 38), concludendo che dal punto di vista glottodidattico è interessante «approfondire un filone di ricerca nel campo dell'educazione linguistica che si ponga l'obiettivo di verificare se l'impianto teorico metodologico del *Lexical Approach* possa essere considerato efficace dal punto di vista della pratica educativa, e, soprattutto, se esso sia coerente con i dati forniti in ambito psicolinguistico sul ruolo della memoria di lavoro, del ciclo fonologico e della memoria fonologica a breve termine» (ivi: 47).

Visto che pochi sono gli studi che osservano «le sequenze di evoluzione del lessico nell'interlingua di italiano L2, acquisito in Italia, e LS, acquisito in un paese in cui l'italiano non è lingua ufficiale» (ivi: 289), scopo del contributo di Rosi, Bernardini (2020) è «il confronto fra lo sviluppo delle competenze lessicali nell'italiano L2 e LS di studenti universitari di L1 tedesca che apprendono la lingua in Italia e in Germania, analizzando come indicatore di competenza lessicale l'uso di parole intensive per costruire la referenza». L'indagine porta a considerazioni di rilievo:

Gli esempi riportati mostrano come l'interlingua non evolva con la stessa velocità nei due gruppi di apprendenti: gli apprendenti LS appaiono ancorati alle stesse risorse lessicali e le strategie per costruire la referenza non risultano diversificate fra le tre elicitazioni; al contrario, per gli apprendenti L2 è evidente un incremento della definizione semantica della referenza [...], che testimonia come nella terza elicitazione gli apprendenti abbiano raggiunto una fase acquisizionale più avanzata (ivi: 196).

Villarini (2021) affronta il tema della didattica del lessico «assumendo di volta in volta il punto di vista delle varie figure interessate alla nozione di lessico, con riferimento alla didattica della lingua italiana» (ivi: 52), in particolare mettendosi nei panni di chi apprende e di chi fa ricerca. Propone poi di riflettere sul modello dell'*interlingua*¹², da immaginarsi come una connessione di regole dalla struttura ad albero; man mano che la competenza cresce, nella rete-albero abbondano i nodi prima poco presenti (connessioni tra regole) e compaiono “super connettori” che consentono «di risolvere un numero molto più grande di situazioni comunicative», chiamati *hub* (ivi: 58-59): «A fini didattici, naturalmente, l'insegnante che prende in carico lo sviluppo di una interlingua dovrebbe lavorare principalmente su quello che ha la funzione di *hub* per rinforzare e stabilizzare lo sviluppo dell'intera rete di regole». Il contributo affronta, infine, la questione del lessico nella didattica della lingua italiana, definendo dapprima la nozione di *competenza lessicale*, e poi il

¹¹ Per esempio, Cardona (2021: 38) afferma: «Ora, è interessante osservare che la natura dei *chunks* lessicali che il *Lexical Approach* pone al centro della propria proposta metodologica, sembra concordare con l'attività di *chunking* della memoria a breve termine. Predisporre attività didattiche che favoriscano l'apprendimento di unità lessicali strutturate rappresenta, quindi, una metodologia ecologica in quanto rispetta il normale funzionamento della memoria umana». In particolare, alle pp. 44 e ss., risponde alle seguenti domande: «Quale ruolo può svolgere la memoria di lavoro e il ciclo fonologico nell'apprendimento di tali *chunks* lessicali? Quale relazione è possibile stabilire tra le funzioni del ciclo fonologico e lo sviluppo del lessico rappresentato dall'uso formulaico della lingua e dunque da espressioni lessicali complesse?», concludendo che «Sul piano metodologico va rilevato che l'importante ruolo della memoria fonologica e della consapevolezza fonologica ai primi livelli di apprendimento suggerisce una particolare attenzione nella metodologia didattica e una consapevole diversificazione delle attività didattiche nel corso del processo di apprendimento. Se, infatti, nei livelli di *proficiency* più alti risulta meno necessario sviluppare la memoria e la consapevolezza fonologica, ai livelli inferiori una pratica didattica che favorisca lo sviluppo della memoria fonologica può rivelarsi molto importante per il successivo sviluppo della competenza lessicale» (ivi: 47).

¹² Villarini (2021: 57): «Questa nozione viene utilizzata sia per decifrare la struttura interna del sistema posseduto da un apprendente in un determinato momento del suo processo di apprendimento, sia il susseguirsi nel tempo di questo suo processo. In altri termini, si potrebbe dire che con interlingua si intende sia la foto sincronica di un determinato stadio di sviluppo che la visione diacronica da uno stadio all'altro in un arco di tempo della vita dell'apprendente».

problema della carenza degli strumenti lessicometrici in grado di sostentare l'insegnamento in classe. Si enucleano, in conclusione, i punti principali da cui partire per una buona didattica del lessico.

3. “CORPORA, FASCE D’USO, DIZIONARI”

Si presentano in questo paragrafo studi che si inseriscono nel filone della linguistica dei corpora, che «affrontano questioni riguardanti i metodi e i criteri per la costruzione di basi di dati testuali, l'acquisizione del lessico attraverso la costruzione e l'analisi di un corpus di apprendimento (*learner corpus*), l'input al quale i discenti sono esposti in contesto di apprendimento formale. A tali contributi si affiancano altri che approfondiscono il tema del rapporto tra apprendimento e stratificazione del lessico, sia nella L1 che nella L2» (Barni, Troncarelli e Bagna, 2008: 15).

Tra i contributi che hanno come scopo la presentazione degli strumenti del lessicografo, ve ne sono alcuni che, al fianco – di solito – di una sezione volta a riallacciare le fila del sistema-lessico, si occupano con attenzione del dizionario, non solo per informare il lettore, ma per collocarlo nel suo ruolo di risorsa da usarsi nella pratica della lingua e del lessico: insomma, contributi che chiedono a gran voce l'uso del dizionario che non sia il volume polveroso da tenere sul proprio scaffale, da sfogliare solo al fine di rispondere a dubbi, ma lo strumento per l'apprendimento e l'approfondimento lessicale dello studente di italiano L1 ed L2. Un buon punto di partenza per il docente che voglia riscoprire l'importanza di questo strumento nell'insegnamento-apprendimento linguistico, è il ricco volume di Marello, *Le parole dell’italiano. Lessico e dizionari* (1996), dedicato al lessico e ai dizionari: sebbene possa risultare un po' datato – l'autrice scriveva alla fine degli anni Novanta, guardando con speranza ai «nuovi mezzi tecnologici» (ivi: 10), strumenti che modificavano la concezione della descrizione lessicale –, il volume appare utilissimo perché segna «il punto della situazione alle soglie del Duemila», guardando al lessico e ai dizionari italiani in prospettiva europea e mirando ad «aiutare il lettore italiano ad avere un'ottica più ampia e di fornire a studenti e insegnanti di italiano lingua seconda le basi per qualche confronto con altre lingue» (*ibidem*). Ad un primo capitolo volto ad inquadrare l'oggetto di studio (il lessico, la parola), seguono un capitolo dedicato al prestito linguistico e alle parole giustapposte/sintagmi lessicalizzati nei dizionari e un capitolo di impronta storica, incentrato dapprima sulle origini del lessico, nella precisa definizione dei rapporti con le altre lingue, e trattando poi dell'etimologia nei dizionari monolingui italiani, con attenzione ai dizionari etimologici e storici. Di notevole interesse anche i capitoli quattro e cinque: il primo, dopo aver introdotto concetti come *arbitrarietà* e *motivazione*, il *senso* e il *significato*, la differenza fra *lessicologia*, *semantica* e *lessicografia*, tratta in maniera accurata la descrizione del significato nei dizionari (più nello specifico, nei dizionari dei sinonimi e contrari, di omónimi; dizionari bilingui; dizionari onomasiologici e analogici, tesauri); il secondo fa riferimento alle varietà di lingua, ai lessici e ai dizionari specialistici, al vocabolario di base, tratta dei “dizionari nei computer”, come quelli su CD-ROM, nei programmi di videoscrittura, soffermandosi sui corpora elettronici. Il capitolo che ha maggiori implicazioni dal punto di vista della didattica del lessico è l'ultimo, ove l'autrice introduce i concetti di approccio *testuale* e *ludico*, la differenzia tra lessico *passivo* e *attivo*, ragiona sull'apprendimento del lessico italiano L1 ed L2; ma, soprattutto, propone attività ripetibili in classe, in cui l'insegnante si presenta come una guida stabile ed edotta, guardando alle nuove applicazioni elettroniche con speranza, nel sogno di una didattica integrata non ancora sfiorabile.

Correlato al contributo di Marello (1996) per la novità che si palesava all'inizio del nuovo millennio, è quello di Brodine nel volume di Prat Zagrebelsky (1998): dedicandosi

allo sfruttamento dei corpora nell’investigazione lessicale, l’autore nota come «il recente sviluppo di grandi banche dati linguistiche (*corpora*) e di programmi di interrogazione sempre più raffinati hanno messo a disposizione dei ricercatori molti dati descrittivi sulle singole lingue, che sembrano sollevare anche interessanti spunti di natura teorica» (ivi: 171), al contempo configurandosi come risorsa da sfruttare in aula, per docenti e discenti. Propone, quindi, una esperienza guidata che ha come punto di avvio l’uso delle concordanze elettroniche, allo scopo di «riflettere in modo concreto sul rapporto tra elemento lessicale e contesto d’uso» (ivi: 172); come specifica l’autore stesso, a differenza delle altre esperienze didattiche proposte nel volume di Prat Zagrebelsky, la sua è una

esperienza di consapevolizzazione linguistica [...] pensata su misura per gli insegnanti. Lo scopo delle attività è di stimolare la riflessione in persone abituate [...] ad analizzare fatti linguistici e a utilizzare indicatori formali per la ricostruzione del senso grammaticale. Si tratta di una specie di *workshop* a distanza: è un capitolo, cioè, non solo da leggere, ma anche da “fare” (ivi: 175).

Un volume che certamente mira ad addestrare l’insegnante a servirsi degli strumenti lessicografici in aula, corredando il solido impianto teorico con efficaci proposte pratiche, è quello di Prada, *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado* (2013), decisamente più aggiornato dei precedenti: il testo propone un vero e proprio «percorso formativo per migliorare le competenze lessicali degli studenti dei primi anni della scuola secondaria di secondo grado» (ivi: 5). Contiene una parte esplicativa che permette di immergersi con agilità nell’oggetto-lessico, seguita da un’accurata illustrazione degli strumenti, una sorta di *recensio* degli utensili del lessicografo, con indicazioni preziose sull’uso: nella prima parte, quindi, si affrontano alcuni fondamentali conoscitivi, con riferimento alle caratteristiche del lessico; nella seconda sezione si illustrano sia

gli strumenti lessicografici fondamentali, sia alcuni tra quelli leggermente più avanzati (i dizionari dell’uso, dei sinonimi, delle collocazioni e analogici tra quelli sincronici; i dizionari etimologici, storici e dei neologismi tra quelli diacronici) [...]. La seconda parte offre anche numerosi spunti di riflessione e di indagine sull’uso e sull’evoluzione del lessico e suggerisce una serie di attività – da svolgere in parte in classe, anche in gruppo, in parte a casa – il cui svolgimento dovrebbe rendere più facile il consolidamento delle competenze maturate (ivi: 6).

Se fino ad ora abbiamo trattato di pubblicazioni rivolte al docente che desideri apprendere consapevolmente la potenzialità degli strumenti della lessicografia, non è possibile non segnalare almeno un volume rivolto al giovanissimo apprendente di italiano L1, purtroppo di vecchia data e difficilmente reperibile (ma, perché no, magari rinnovabile, replicabile, riproponibile): si tratta del *Quaderno didattico con esercizi guidati* di Roncoroni (1987); l’autore – che rammenta che «il dizionario è lo strumento ideale per realizzare l’obiettivo primario di ogni insegnante di lingua: fare acquisire ai propri allievi una buona competenza linguistica, attiva e passiva» e che «costituisce un prezioso deposito di materiale didattico di facile utilizzo» (ivi: V) – propone di mostrare, guidando il piccolo lettore, le ricche risorse dello strumento; il “Quaderno”, infatti, è diviso in sei sezioni (dedicate, rispettivamente, al dizionario, all’ortografia e all’ortoepia, alla morfologia, alla sintassi, alla semantica, alla formazione delle parole), cadenzate da una ampia batteria di esercizi, distribuiti in trentatré schede; «tutti gli esercizi prendono spunto dalle voci del dizionario e trovano nel dizionario la loro soluzione. Essi, inoltre, sono opportunamente graduati e, per i diversi livelli di abilità e di conoscenze che presuppongono, possono

essere utilizzati a partire dalla Quarta elementare, quando verosimilmente il dizionario entra come elemento attivo a far parte degli strumenti di lavoro per l'educazione linguistica, fino al Biennio delle Medie superiori e oltre» (ivi: V-VI).

Si tratta di uno “strumento di lavoro”, che sollecita la curiosità dell'alunno e che è di aiuto all'insegnante per sviluppare la competenza lessicale dei suoi studenti.

Più specificamente dedicate alla linguistica dei corpora sono alcuni studi dei primi anni Duemila, come quello di Villarini (2008), che «vuole presentare le caratteristiche e le potenzialità euristiche del corpus L.A.I.C.O – Lessico per Apprendere l’Italiano – Corpus di Occorrenze, il più vasto corpus di occorrenze lessicali realizzato su una raccolta mirata di libri di testo per l’insegnamento dell’italiano come L2» (ivi: 675). Lo strumento, che conta oltre 300.000 occorrenze, permette di rispondere a domande come «quali sono le parole più presenti? Esistono delle aree semantiche più rappresentate di altre? Esistono aree semantiche specifiche di questo tipo di testi? Quali sono le scelte glottodidattiche che emergono dall’analisi delle forme presenti nei libri di testo?».

Bolasco (2008), primo tra i contributi della seconda sezione del volume già citato di Barni, Troncarelli e Bagna, dopo aver trattato di questioni generali concernenti la costituzione dei corpora (ad esempio, la dimensione, gli strumenti per l’analisi, il tipo di corpus che si intende realizzare, ecc.) presenta una lista di frequenza dell’*Italiano standard* e il database diacronico di *linguaggio della stampa*, punti di appoggio per guardare ai criteri per il trattamento automatico della lingua. Riprendendo quanto detto dalle curatrici nella ricca introduzione,

nella parte finale, attraverso un esempio di analisi realizzato su un corpus di grandi dimensioni costituito non da testi veri e propri, ma da *testi-frammento* come le frasi isolate di un diario compilato da 50.000 persone per un’indagine statistica, il contributo si focalizza sulle modalità in cui l’analisi automatica dei testi consente di produrre informazione strutturata sul piano linguistico, completando il quadro delle possibilità di analisi offerte a livello sia descrittivo che applicativo della linguistica dei corpora (ivi: 16).

Tra i contributi che presentano lavori sui *corpora* e che hanno interessato anche l’ambito della didattica della lingua, si colloca quello di Barni, Gallina (2008), il cui obiettivo è presentare i risultati di una ricerca realizzata presso l’Università per Stranieri di Siena, con oggetto «d'estrazione da un corpus di parlato di apprendenti l’italiano come L2 di una lista di frequenza del loro vocabolario produttivo orale (e quindi dei loro usi e le effettive scelte lessicali)» (ivi: 143); lo scopo, dunque, è la descrizione del lessico del parlato di stranieri apprendenti l’italiano L2, sia a livello quantitativo che qualitativo. Il corpus, chiamato LIPS, mostra la gradualità con cui il lessico si sviluppa nei vari livelli di lingua e può essere adoperato non solo a fini di ricerca, ma anche per la produzione di strumenti per l’insegnamento-apprendimento dell’italiano L2. Nella stessa linea si inserisce anche il contributo di Diadori (2008) che, prendendo i dati dal corpus CLODIS, indaga i tratti dello stile brillante nel parlato del docente di italiano L2:

Attraverso l’analisi di elativi, diminutivi, metafore, idiomatismi e di scelte lessicali proprie del linguaggio giovanile, dell’italiano colloquiale o di varietà regionali, il contributo mostra come il docente di italiano L2 introduca nella comunicazione didattica tratti discorsivi tipici dell’oralità, che talvolta diventano oggetto anche di riflessione metalinguistica (ivi: 17).

Nella prospettiva dell’insegnamento dell’italiano a stranieri si colloca il lavoro di Gioè (2008) che, riportando un’esperienza condotta all’Università Keio di Tokyo, «affronta il rapporto tra apprendimento, contesto d’uso e stratificazione lessicale e introduce il tema

delle fasce d'uso» (ivi: 17), mentre all'italiano come lingua prima guardano i contributi del GISCEL Calabria (2008) e di Sobrero, Miglietta (2008): il primo analizza il possesso della fascia lessicale del *vocabolario comune* (De Mauro, 1980) da parte degli studenti della scuola primaria e secondaria, con rilevanti risvolti didattici; il secondo guarda alla presentazione del lessico tecnico-scientifico nei manuali scolastici della scuola primaria, analizzando la distribuzione di elementi appartenenti a diverse fasce di lessico e la possibilità di inferenza. Di interesse anche l'analisi del GISCEL Campania (2008), che raccoglie «materiali scritti spontanei di alunni e materiali elicitati con diversa modalità dai diversi docenti» (ivi: 218), al fine di verificare le differenti varietà nell'uso giovanile, la diffusione di specifici usi lessicali, la resa ortografica e di documentare la scrittura praticata nelle scuole. Infine, Chiari (2008) prende in analisi i dizionari monolingui della lingua italiana con CD-ROM, che vengono analizzati «dal punto di vista delle funzionalità adattabili ad usi glottodidattici», vale a dire «per esaminare [...] le potenzialità di interrogazione in una prospettiva di apprendimento dell'italiano come lingua materna e straniera» (ivi: 227).

Pochi i contributi più recenti afferenti all'ambito della linguistica dei corpora. Sui materiali didattici riflettono Schmiderer *et al.* (2019), visto che il loro sviluppo «diventa una fase collegata ai modelli teorici, ai piani di studio e agli obiettivi formativi discussi nell'ambito della linguistica educativa» (ivi: 238). Nel contributo, quindi, sono presentate «la genesi e le caratteristiche di materiali fraseodidattici rivolti ad apprendenti di italiano L2/LS, concepiti all'interno di un progetto multidisciplinare, frutto della collaborazione tra l'Università di Innsbruck e l'Eurac Research di Bolzano»: si sono raccolti e conseguentemente analizzati i testi di apprendenti allo scopo di osservare «quali combinazioni di parole usino gli studenti altotesini di lingua tedesca quando scrivono in italiano e con quale grado di correttezza». La collaborazione tra i due enti ha dato vita al progetto *Lekö* sulle combinazioni lessicali:

Caratteristica del progetto è quella di aver coniugato l'ambito di ricerca fraseologico con i metodi e le risorse della linguistica dei corpora, con l'obiettivo di produrre due output principali: (1) un corpus annotato di fraseogrammi/frasemi in italiano L2/LS (concluso nel 2016) e (2) dei materiali fraseodidattici, in parte basati sui risultati dell'analisi del corpus (ivi: 238-239).

De Iaco (2023), invece, partendo dalla considerazione della metafora non come semplice figura retorica, ma come «struttura concettuale in grado di dare forma e riflettere in ogni lingua i modi di pensare, vivere e agire dei parlanti della comunità culturale di riferimento», come «strumento cognitivo responsabile della concettualizzazione delle esperienze» (ivi: 373) e come mezzo di espansione della competenza lessicale in una determinata lingua, propone un'analisi *corpus-based* di liste di concordanza di verbi sintagmatici italiani che rivelano, alla loro base, metafore lessicalizzate, mostrando il potenziale didattico di questo genere di investigazioni.

4. “IMPARARE LE PAROLE”

Maggiore consistenza in termini numerici hanno i contributi che rientrano nella terza sezione (§ 1), «accomunati dall'intento di descrivere, spiegare, rendere noti i risultati di esperienze nelle quali il rapporto docente-alunno, l'elicitazione delle parole o di una riflessione su di esse, o i meccanismi sottesi allo sviluppo della competenza lessicale sono al centro delle attività presentate» (Barni, Troncarelli, Bagna, 2008: 19); sia in questa che nelle precedenti due sezioni si è ritenuto opportuno accorpate i contributi riguardanti l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L1 ed L2: «tale scelta testimonia il *continuum*

nell’educazione linguistica tra l’apprendimento della L1 e della L2» (ivi: 20). Si tenterà, per quanto possibile, di affiancare i contributi di argomento simile, in maniera tale da favorire la progressione tematica.

Cominciando dai lavori dedicati all’apprendimento della L1 e rivolti, in questo caso, non solo all’insegnante, ma anche pensati per lo studio individuale del discente (e per questo similari all’impostazione vista in Roncoroni, 1987), vi sono i due manuali di Licciardi, *Lavorare con le parole. Esercizi di lessico e semantica. Per la Scuola media* (1993a) e *Parole e significati. Attività per approfondire e arricchire il lessico* (1993b): si tratta di due volumi gemelli che, partendo dal presupposto che le parole e il loro significato siano «una parte della lingua che spesso viene “sacrificata” nella pratica didattica» (Licciardi, 1993a: V-VI), si leggono nell’augurio che lo studio del lessico non sia interpretato come memorizzazione di scarne liste di parole, ma significhi «far compiere osservazioni scientifiche sull’aspetto lessicale delle produzioni linguistiche, far ragionare sul rapporto fra parole e significati, sulla struttura del significato, sulle trasformazioni e sulle varietà, sull’uso, sulle regole costitutive del lessico della nostra lingua. Insomma: si tratta di far capire come funziona un meccanismo fondamentale della lingua», chiedendo agli allievi non di memorizzare un numero impreciso di parole nuove, ma «di desumere dall’osservazione le regole di funzionamento». I due volumi, pertanto, si presentano bipartiti, tra una sezione che permette di approssimarsi alla riflessione sulla struttura del lessico attraverso la proposizione di nozioni generali, e un’altra che offre «davori più “divertenti”, cioè operativi, possibilmente motivati, gratificanti, che consentono di recuperare una veduta d’insieme, sintetica e complessiva, del livello lessicale-semantico, cioè di interiorizzare, di “fissare” le conoscenze acquisite» (*ibidem*) attraverso una serie di attività per il discente e percorsi per l’insegnante.

Dello stesso anno¹³ e sempre dedicati all’insegnamento/apprendimento del lessico dell’italiano L1 sono tre contributi contenuti nel volume di Corno, *Vademecum di educazione linguistica* (1993), rispettivamente di Fioroni (1993), Pozzi (1993) e Pugliese (1993). I tre articoli forniscono spunti applicativi in progressione, ciascuno dedicato a un diverso ciclo scolastico: il primo si incentra sulla didattica ludica del lessico ritagliata sui bisogni dei bambini della scuola primaria e illustra brevemente alcune modalità per porre una parola sola in relazione alle altre, lasciando che il bambino scopra il campo semantico, i meccanismi di derivazione, le espressioni ad essa correlate; il secondo guarda all’insegnamento lessicale nella scuola secondaria di primo grado e propone «un itinerario

¹³ Più indietro negli anni – per chi fosse interessato a ricostruire e riflettere sull’evoluzione delle idee a cominciare dagli anni ’70 del secolo scorso – si collocano alcuni contributi contenuti in Medici, Simone (1971); dopo una prima sezione dedicata agli studi sull’Insegnamento dell’italiano all’estero, si incontrano due articoli interessanti: il primo, di Cavallini, Vigetti Finzi, Bernacchi (1971) che racconta di una «sperimentazione [che] si propone di individuare possibilità e metodi di intervento per migliorare la capacità di espressione linguistica degli alunni» (ivi: 259), scegliendo di guardare da vicino la seconda classe della scuola elementare. L’intervento degli studiosi si svolge lungo due direttive: modificare i metodi pedagogici nelle classi sperimentali, tramite il superamento di due difetti linguistici: il verbalismo e il formalismo; l’introduzione di «nuove tecniche didattiche e di esercizi studiati specificamente per l’insegnamento della lingua italiana in stretta correlazione con tali tecniche». Sono dunque proposte batterie di esercizi che, ancora oggi, possono ancora essere d’ispirazione per una mirata didattica del lessico. Sempre dedicato alla didattica della L1 nella scuola primaria è il contributo di Mari (1971), che difendeva l’idea della riduzione della *quantità* di parole del libro di testo a vantaggio della *qualità*. Datati, ma interessanti da leggere alla ricerca di esperienze riadattabili o della storia della didattica del lessico, i contributi presenti nel volume di Gensini, Vedovelli (1983), tra cui, oltre a quelli di De Mauro (1983a, 1983b), indispensabili per conoscere le premesse teoriche del volume, si segnala il lavoro di Fraschini *et al.* (1983) che, nello spirito dell’educazione linguistica democratica promossa dal GISCEL, raccontano di un itinerario didattico svolto in sei classi prime per gli anni scolastici 1978/79 e 1979/80, in cui rientrano anche la verifica della ricchezza lessicale e alcuni esercizi volti a favorirla, come «la raccolta di parole-stimolo e la produzione del vocabolario di classe», che aprono «un nuovo itinerario di riflessione, comprensione e arricchimento di e su parola» (ivi: 35).

di arricchimento lessicale organizzato a vari livelli di difficoltà, in modo che le esercitazioni non siano episodiche, ma ripetute con regolarità e gradualità attraverso l'arco dei tre anni» (Pozzi, 1993: 29; è il concetto di *continuità* cui fa riferimento Ferreri, 2005): l'itinerario, organizzato in sei punti, prevede momenti di esercitazione guidati dall'insegnante, accompagnati da momenti di riflessione sul lavoro svolto, e consente di raggiungere buoni risultati:

la ricchezza e la varietà lessicale aumentano, aumenta e si qualifica l'aggiettivazione, aumenta se pur di poco l'uso degli avverbi, diminuisce l'uso dei termini generici. L'insegnante, poi, impara a sua volta ad osservare con occhio più attento la produzione scritta dei suoi alunni relativamente alla quantità e alla qualità delle parole scritte (ivi: 35).

Infine, il terzo contributo si rivela particolarmente interessante, perché analizza il tema dell'*errore* lessicale: «partire da una sia pur sommaria analisi degli errori» (Pugliese, 1993: 37) rende più proficua la programmazione di una serie di esercizi mirati: analizzando gli errori lessicali che più ricorrono nei testi dei ragazzi del biennio delle scuole superiori (uso di parole non corrette sul piano della denotazione; parole di cui si ignora il significato esatto; parole confuse con altre simili dal punto di vista fonetico; invenzione di parole, incoerenza testuale, uso inappropriate dei sinonimi, slittamento del significato), si propone un «possibile percorso didattico che finalizza il potenziamento delle competenze lessicali alla costruzione del testo» (ivi: 40).

Di qualche anno successivo è il volume, più sopra citato, di Prat Zagrebelsky (1998) che, dopo la prima parte dedicata alla rassegna dei concetti lessicali, presenta una seconda sezione che raccoglie contributi «che contengono esperienze di insegnamento e di apprendimento o che forniscono supporti teorici alla pratica didattica», che interessano prevalentemente gli insegnanti di lingua straniera, «ma forniscono modelli facilmente applicabili a lingue diverse» (ivi: XI), non trascurando l'italiano L1. Correlato al motivo dell'*errore* è il lavoro di Pavesi, la quale, analizzando «le produzione degli studenti [...] relative all'inglese e all'italiano lingua straniera», sceglie di guardare alle deviazioni dalla norma, perché

permettono di ipotizzare una serie di principi di acquisizione che sono alla base delle scelte degli apprendenti, quali la frequenza del processo nella lingua d'arrivo, la trasparenza semantica e la regolarità della costruzione. Altrettanto interessante è investigare le strategie degli apprendenti per comprendere le parole complesse a loro non note (ivi: 193);

il suggerimento per l'insegnante è di prestare attenzione ai principi della produzione e della comprensione delle parole complesse che

permetterà un intervento mirato per favorire lo sviluppo anche di questa componente della competenza di una L2, componente che spiega una parte considerevole del lessico della lingua di arrivo e che l'apprendente può utilizzare nel risolvere impasse comunicativi, per migliorare la sua capacità di comprensione e per arricchire considerevolmente il suo vocabolario (ivi: 207).

Ancora, il contributo di Canella tratta di metodologie ed esperienze per l'insegnamento di una LS nella scuola primaria, in cui si mostra «chiaramente la centralità del lessico, sia nel senso di vocaboli raggruppati in campi semantici legati ad attività in classe e a eventi veri o simulati che siano significativi per gli allievi» sia per il «lessico frasale», cioè «formule di cortesia e regolative e schemi ed espressioni "prefabbricate"» (ivi: 83); attraverso,

dunque, l'illustrazione dei «mediatori didattici», (attivi, se fanno ricorso all'esperienza diretta; iconici, che fanno leva sul linguaggio grafico e spaziale; analogici, che si esprimono attraverso giochi di simulazione, e simbolici, che consistono nei codici di rappresentazione arbitrari, convenzionali e universali, per cui cfr. Damiano, 1993: 213), è possibile costruire attività didattiche per l'arricchimento lessicale, adattabili eventualmente anche all'insegnamento dell'italiano L1 ed L2/LS, che tengano conto della partecipazione attiva del discente e dell'efficacia della ludodidattica.

Un altro suggerimento per l'insegnante di LS (ma che l'insegnante di italiano L1 può utilmente raccogliere), è offerto dal contributo di Bresadola, che descrive l'esperienza fatta in aula dello strumento “rubrica¹⁴”: il mezzo serve sempre a raggiungere lo stesso fine, ovvero permettere allo studente di raggruppare le parole secondo diversi criteri (di natura semantica, formale, morfologica, «sia a livello paradigmatico (verticale) sia a livello sintagmatico (orizzontale)», ivi: 131), in maniera tale che costruiscano «reti di parole per facilitare memorizzazione e recupero». Non dissimile il lavoro di Collina, frutto dell'esperienza didattica dell'insegnamento del francese LS, che illustra le “mappe semantiche”: gli studenti estrapolano «da una grande varietà di materiali linguistici diversi tipi di concetti-chiave, dai più generali ai più specifici» (ivi: 151), collegandoli tra di loro in maniera organizzata, sempre al fine di non guardare alle parole come monadi o in liste aspecifiche, ma di osservarle in un *continuum* motivato dal contesto di riferimento: «questi schemi visualizzati, semantici e culturali al tempo stesso, sono il risultato di un processo di comprensione e di scelta ragionata e diventano la base per attività varie di produzione scritta e orale».

Nello stesso volume, di estremo interesse – questa volta di nuovo tornando al tema della didattica lessicale in italiano L1 – l'articolo di Ambel, che racconta della

breve ma coinvolgente esperienza didattica nel “Mondo delle parole” [che] sottolinea la naturalezza, e quasi la necessità, con cui si possono integrare esercizi di incremento lessicale (la raccolta di parole in base a legami morfologici o semanticci di vario tipo o a funzioni testuali), attività di riflessione su vari aspetti dell'organizzazione lessicale (ad esempio, identificazione di categorie e di strutture gerarchiche) e momenti di consapevolezza metacognitiva sull'organizzazione del lessico mentale e sul funzionamento della memoria (ivi: 97).

Il contributo, che porta testimonianza dell'esperienza svoltasi nella classe prima di una scuola secondaria di primo grado, guida l'insegnante nella sperimentazione di un approccio stimolante e ludico. Dedicato ancora alla didattica dell'italiano L1, il contributo di Manfredini parte dall'idea fondante di provare a «sviluppare delle strategie metacognitive da applicare in ambiti disciplinari e in contesti di apprendimento diversi»

¹⁴ La rubrica è presentata dall'autrice stessa (ivi: 128) come strumento «“tradizionale”, per registrare cioè semplici liste di vocaboli corredate dalla traduzione», anche se «può diventare il luogo della costruzione di reti di parole che si rincorrono e si propongono in associazioni diverse e con funzioni diverse nelle diverse lettere dell'alfabeto». Il contributo è correlabile ad altri che propongono strumenti adattabili alla prassi didattica: per esempio, non direttamente al lessico ma all'insegnamento della scrittura, è dedicato il contributo di Bollini (2021), che propone di adoperare il *blog* di classe: il blog – uno dei nuovi attrezzi a grande diffusione «anche grazie all'avvento dell'eLearning e all'introduzione nelle classi delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sperimentare tecniche di lavoro alternative alla didattica tradizionale, sfruttando gli strumenti multimediali per avviare progetti interdisciplinari, trasversali e coinvolgenti per gli studenti» (ivi: 304) – può essere considerato, per l'insegnamento della scrittura, sia un «facilitatore nell'ambito della presenza sociale e dell'apprendimento didattico» sia «uno spazio che consente agli studenti di svolgere con regolarità l'esercizio della scrittura sfruttando gli strumenti multimediali, approcciandosi così a un metodo di lavoro alternativo e più motivante» (ivi: 305), in cui può trovare spazio anche lo sviluppo e la padronanza del lessico.

(ivi: 109), per esempio attraverso lo sfruttamento dello strumento-dizionario – nel caso specifico, del *Dizionario Italiano Ragionato* (DIR) – che ha la peculiare caratteristica di essere organizzato per famiglie di parole, e diviene il «punto di partenza e il supporto per collocare parole singole all'interno di reti lessicali e semantiche che favoriscano una loro acquisizione permanente». L'autrice propone un percorso adatto alla classe prima della scuola secondaria di secondo grado – riadattabile, eventualmente, per la scuola media – strutturato secondo il criterio della *gradualità*: «da una fase ludica a una riflessione attenta e consapevole sui rapporti di significato» (ivi: 111).

Di dieci anni successive le relazioni di Corino (2008) e di Ruggiano (2008), il cui tema rimanda ai già visti Pugliese (1993) e Pavesi (1998), vale a dire l'attenzione all'errore lessicale. Il primo contributo – che potrebbe ben attagliarsi anche alla seconda macrocategoria (“Corpora, fasce d'uso e dizionari”) – «propone di analizzare la proposta di correzione delle *Korrekturrichtlinien* per le traduzioni elaborate presso l'IÜD – Institut für Übersetzer und Dolmetscher – di Heidelberg, con particolare riferimento all'etichettatura degli errori lessicali. Verranno portati esempi di come i criteri di correzione vengono applicati in relazione ad esempi tratti da una raccolta di testi di esami IÜD del 2003 (versione dall'italiano in tedesco e viceversa). Infine si discuterà dell'opportunità di trasferire l'etichettatura proposta a *learner corpora elettronici*» (ivi: 653); scopo dell'autrice è dimostrare che la marcatura delle diverse tipologie di errori lessicali possa essere utile non solo al traduttore professionista, ma anche allo studente: soffermandosi «sull'analisi dei dati raccolti tra le prove sostenute da apprendenti germanofoni di italiano, prestando attenzione a come i parametri suggeriti nelle linee guida sono stati applicati agli elaborati degli studenti in relazione agli errori lessicali» (ivi: 654), svela che lo scopo delle KRL è quello di mettere l'apprendente-traduttore «in condizione di imparare dai suoi sbagli», in modo tale che la traduzione migliori, magari anche disponendo di un

corpus di traduzioni che illustrasse alcuni degli errori più frequenti e i grumi della didattica della traduzione. L'esistenza di uno strumento del genere non solo segnerebbe un passo avanti dal punto di vista delle risorse messe a disposizione dei linguisti e degli studiosi di scienze e didattica della traduzione, ma potrebbe servire da training corpus da un lato per i correttori, dall'altro per gli studenti (ivi: 658).

Il secondo contributo, come quello appena analizzato, non scrive di esperienze dirette di didattica, ma offre degli spunti applicativi assai preziosi per il docente che voglia essere in grado di identificare alcune strategie di compensazione lessicale dello studente; Ruggiano (2008) indaga sugli elaborati scritti degli studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, mettendo in luce alcuni «tentativi di compensazione della carenza semantica attraverso un ampliamento lessicale e sintattico» (ivi: 669), strategie come l'accumulazione lessicale o sintattica, o la glossa esplicativa che denotano insicurezza lessicale; importantissimo, allora, che il docente impari a riconoscerle per un'azione di solidificazione mirata.

Tra gli ultimi articoli dei primi anni Duemila, si collocano quelli raccolti nella terza sezione del volume *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* di Barni, Troncarelli e Bagna (2008) che qui si sceglie di ripercorrere rapidamente; si tratta di lavori in cui

vengono quindi a intersecarsi problematiche legate all'apprendimento delle parole *tout court*, alla gestione del lessico da parte di categorie specifiche di apprendenti, ai processi in grado di sviluppare il lessico secondo i modelli

teorici di apprendimento dell’italiano L2, senza tralasciare la dimensione diacronica del lessico, sia che si tratti di dell’analisi di aspetti legati alle strutture paradigmatiche e sintagmatiche, sia che si tratti di analizzare le parole utilizzate nel corso del tempo nei quaderni di diversi gruppi di alunni (ivi: 19).

Il primo è il contributo di Basile che, a partire dalla compilazione di un testo privo di alcune parole funzionali da parte di bambini di 10-11 anni, dimostra «il fatto che i nomi sui quali i bambini presentano maggiori convergenze sono legati a uno *script*, a una situazione condivisa a loro ben noti e per questa ragione sono anche nomi ben radicati nella loro memoria, mentre quanto più i nomi sono astratti e decontestualizzati minori saranno le convergenze nelle risposte e la quantità di risposte appropriate» (ivi: 244).

Il contributo di Banfi, Piccinini e Arcodia, inserendosi tra gli studi linguistico-acquisizionali di carattere qualitativo («analisi delle strategie compensatorie messe in atto in caso di ‘vuoti’ lessicali», ivi: 247), ha come obiettivo principe «lo studio delle modalità di acquisizione del lessico di italiano L2 appreso in contesto spontaneo (o semi-spontaneo)», valutando «la competenza del lessico di base italiano da parte di sinofoni apprendenti l’italiano/L2 in forma (semi)spontanea». A questa particolare categoria di apprendenti è stato somministrato un questionario con 20 frasi italiane colpite da “vuoti” lessicali al fine di indagare sulle strategie di compensazione semantiche, sintagmatiche, morfologiche.

Facendo riferimento alla Teoria della Processabilità («teoria di acquisizione di L2 particolarmente interessante [...] poiché spiega gli stadi dello sviluppo linguistico partendo dal lessico e ne propone la graduale grammaticalizzazione per mezzo di una gerarchia universale di procedure di elaborazione cognitiva», ivi: 260), Bettoni e Di Biase intendono «illustrare un’ipotesi di acquisizione per alcuni verbi italiani, evidenziando proprio questo nesso tra la pragmatica e il discorso da una parte e la sintassi dall’altra», contribuendo da un lato alla ricerca, dall’altro offrendo «qualche spunto applicativo per chi è impegnato nell’insegnamento dell’italiano ad apprendenti immigrati o stranieri». La raccolta dei dati sembra supportare l’Ipotesi del Mapping Lessicale: «le costrizioni di processabilità sembrano effettivamente determinare lo sviluppo delle costruzioni sintattiche che riflettono le diverse scelte di prominenza pragmatico-discorsiva del lessico» (ivi: 267).

Nel suo contributo Raimondi, dimostra «come anche la prospettiva storico-linguistica possa e debba entrare a pieno titolo nel quadro complessivo dell’educazione linguistica», a condizione, però, che si vada oltre il richiamo etimologico «per approdare ad una sua inclusione nel quadro più generale della riflessione sulla “variabilità della lingua” e sui rapporti fra lingua e società» (ivi: 275). Gli esempi riportati dall’autore mirano ad indirizzare il docente verso la corroborazione della competenza lessicale, tenendo in considerazione un approccio alla lingua di tipo diacronico.

Sempre alla storia della lingua e dei documenti di lingua è rivolto il contributo di Revelli, che studia i quaderni di scuola del secolo XX fotografando la «concreta e reale prassi didattica del passato, della vita materiale e tangibile delle aule scolastiche, dell’autentico svolgersi e dipanarsi, insomma, dell’azione educativa quotidiana» (ivi: 339); l’analisi dei documenti, come ribadiscono le curatrici, si rivela «una pratica utile alla comprensione della didattica del lessico nel XX secolo» (ivi: 22).

Più specificamente dedicati alle esperienze in aula sono i lavori a) del GISCEL Sicilia descrive, per esempio, un’esperienza i cui protagonisti sono «studenti in situazione di potenziale svantaggio linguistico e culturale, a cui si è proposto un percorso didattico con un triplice obiettivo: l’arricchimento del patrimonio lessicale; la presa di coscienza di una parte dell’intuizione linguistica del parlante; il possesso di un metodo, basato sulla segmentazione delle parole in morfemi, che consenta loro di orientarsi nella

individuazione di almeno una parte della proprietà intrinseche delle parole» (ivi: 278): il breve contributo dà conto delle attività proposte, dimostrando che il percorso in aula agevola lo studente a guadagnare maggiore sicurezza nei processi formativi della parola; b) di Castiglione e Pudda e c) del GISCEL Veneto, che si soffermano sulla capacità di descrivere i luoghi, predisponendo attività per l'allargamento lessicale e riportando i risultati delle esperienze nelle scuole.

Del sottogruppo di contributi dedicati al linguaggio scientifico o specialistico presenti nel volume, fanno parte i lavori del GISCEL Sardegna e di Depau, Lecca: il primo esemplifica «un percorso di lavoro svolto in una prima media dall'insegnante di scienze» (ivi: 289) – con particolare riferimento al concetto di *trasversalità* (cfr. Ferreri, 2005), che «si caratterizza per un intreccio continuo tra attività di lettura e comprensione di testi, attività di ascolto, di parlato e scrittura» a cui si affianca «una dimensione del "fare"», che chiede l'apporto non solo delle abilità intellettuali, ma anche di abilità corporee; nel secondo le autrici descrivono, similmente, «attività inerenti all'educazione alla scienza, all'educazione corporea e all'educazione linguistica» (ivi: 296) che hanno riguardato due classi della quinta elementare, prevedendo due fasi principali (lo spettacolo e i laboratori).

Dedicato alle abilità di scrittura di studenti universitari è il contributo di Maistrello e Di Gennaro, che forniscono, attraverso l'analisi degli scritti di circa settecento studenti di Lettere di Trento, «qualche elemento di riflessione utile a confermare o ridefinire dei percorsi di ricerca in ambito lessicale e testuale» (ivi: 328). La ricerca si basa sulla somministrazione di un test che intendeva accertare negli informanti «la capacità di comprendere le consegne e pianificare scritture funzionali; sviluppare, di conseguenza, scritture coese e coerenti; effettuare scelte lessicali adeguate a situazione, contesto, scopo, e destinazione del testo» (ivi: 329).

In anni più recenti molti studi indagano la comunicazione accademica¹⁵, come ad esempio il contributo di Gallina (2019), dedicato più nello specifico all'alfabetizzazione lessicale dell'italiano L2: l'autrice, che propone «alcune riflessioni sulle necessità specifiche degli studenti internazionali», sceglie di approfondire il tema della «lingua per la comunicazione accademica [...]», focalizzando l'attenzione su una delle dimensioni della lingua» (ivi: 30), quella degli usi lessicali in un contesto accademico interdisciplinare. A differenza del linguaggio specialistico, il lessico accademico consiste «in quella porzione di lessico che è necessaria per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, trasversale alle diverse discipline». Scopo del contributo, dunque, diviene illustrare la possibilità di sviluppo di un piano di alfabetizzazione lessicale per apprendenti di italiano L2 inseriti nello spazio universitario, proponendo «una sintesi della modalità di sviluppo della competenza lessicale in contesto accademico», e al contempo presentare «una rassegna dei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari» (ivi: 31), di cui si valutano le proposte relative al lessico accademico e specialistico.

¹⁵ Sempre alla comunicazione accademica è rivolto il contributo di Gadaleta (2019), che tuttavia non si sofferma specificamente sul lessico, ma di cui comunque si dà conto: il lavoro trae spunto da uno studio di caso in cui si descrive un intervento didattico di tipo personalizzato per la stesura di un testo accademico in italiano da parte di uno studente spagnolo bilingue: «La proposta di intervento didattico, finalizzato a elaborare una tesi tematica, è motivata dal fatto che lo studente dovrà produrre elaborati di tipo accademico durante la propria permanenza in Italia» (ivi: 170); nel contributo, pertanto, sono descritte «le tappe del processo di scrittura seguite dallo studente, le quali derivano da tale modello procedurale: dalla fase di raccolta delle informazioni e pianificazione del testo, alla fase di stesura, fino alla fase finale di revisione» (ivi: 171). Nel corso di questo processo lo studente straniero è chiamato a sviluppare anche una competenza cognitiva che gli consenta di dominare, in modo adeguato al compito, aspetti linguistici e testuali. Ancora dedicato alla scrittura accademica e, più nello specifico, alla punteggiatura, il contributo di Diadori (2020) che guarda all'uso dei segni interpuntivi negli elaborati scritti italiani di studenti universitari stranieri.

Dello stesso anno il contributo di D’Aguanno (2019) che, dichiarando l’insufficienza di una didattica del lessico incidentale, afferma la «necessità di un ampliamento guidato del vocabolario, costante e ben programmato lungo l’intero percorso scolastico» (ivi: 93); la scelta del lessico da insegnare si orienta su quello accademico, lessico che dovrebbe essere introdotto «all’altezza delle scuole superiori» (ivi: 95), visto che corrisponde al lessico della realizzazione della scrittura scolastica complessa, per elaborare le conoscenze, caratterizzato da un registro distaccato, impersonale e sostenuto. Ciò che più conta, tuttavia, è la modalità di insegnamento: «la selezione dovrà essere contestualizzata e didattizzata in funzione dei bisogni linguistici degli alunni» (ivi: 97), e per questo la proposta è di «creare (o far creare agli alunni) schede» lessicali, come quelle illustrate nel contributo, «con lo scopo di farle poi consultare durante la composizione in classe o a casa, [...] un sussidio utile nella fase di addestramento, sia per le prime stesure sia per le attività di revisione».

Anche Mastrandri (2021) riflette sull’italiano scritto accademico e sulle possibili derive didattiche, desiderando «mettere a punto strumenti che aiutino gli studenti universitari L2 a migliorare la loro comprensione dei testi di studio in italiano» (ivi: 348); l’obiettivo è quello di individuare «una serie di forme e strutture ricorrenti sulle quali concentrarsi nella programmazione di un percorso didattico», nel tentativo di «ricondurre la variabilità del lessico accademico a un numero inferiore di funzioni, rappresentate da parole correnti nella lingua quotidiana» (ivi: 363-364).

Al lessico specialistico sono dedicati i lavori di Puato (2020, ma cfr. anche Puato, 2012) e Ballarin (2021): il primo si sofferma sul lessico della medicina, inaugurando un confronto tra il tedesco e l’italiano in prospettiva sia didattica sia traduttiva, allo scopo «di elaborare considerazioni specifiche per la didattica della traduzione (specializzata) dei tecnicismi medici dall’italiano al tedesco a discenti germanofoni» (ivi: 642); il secondo guarda alle microlingue («utilizzate in contesti scientifico-professionali con lo scopo di comunicare con univocità e chiarezza tra specialisti», ivi: 97), la cui componente centrale è proprio il lessico e il cui insegnamento diviene «sfida cruciale». Il contributo «propone di esplorare alcuni casi specifici che si manifestano quando le diverse realtà didattiche rivelano difficoltà operative date dal carattere di comunicazione simmetrica e asimmetrica dovuta al ruolo degli attori in gioco – docenti e discenti – e ai limiti dati dai contesti di insegnamento e di apprendimento» (ivi: 98), illustrando le tecniche meglio aderenti ai diversi casi e i risultati di un questionario somministrato ai docenti.

Un altro sottotipo di lavori riguarda la proposta o il resoconto di attività didattiche dedicate all’apprendimento e allo sviluppo del lessico svolte o da svolgersi in classe.

Bosc (2019), ad esempio, narra del progetto *Arricchire il lessico attraverso la poesia*, che ha avuto come fine il miglioramento della competenza lessicale dei bambini della primaria attraverso lo «straordinario mondo della poesia» (ivi: 443), con l’ideazione di un «percorso di avvicinamento alla poesia sia negli aspetti poetici sia lessicali», verificando in un secondo momento se le parole incontrate fossero realmente parte del vocabolario attivo dei bambini.

Dedicato alla didattica dell’italiano L2 e all’uso delle tecnologie educative è il lavoro di La Grassa (2021), tecnologie «non tanto però da considerarsi come eventuale supporto integrativo all’insegnamento in presenza [...], quanto piuttosto come risorse che introducono elementi non replicabili senza il loro utilizzo» (ivi: 110). Nel contributo sono descritti gli aspetti principali di un «percorso volto allo sviluppo della competenza lessicale basato interamente sull’utilizzo del supporto tecnologico», facendo riferimento al panorama della didattica dell’italiano L2 online ed elaborando una Unità Didattica Digitale. Anche Tavosanis (2022) scrive delle nuove tecnologie (le TIC, Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione), nel descrivere «i presupposti e le caratteristiche

di un corso di Comprensione del testo rivolto a studenti universitari L1» (ivi: 208), con particolare attenzione agli aspetti lessicali della comprensione, svoltosi all'Università di Pisa ed erogato online, attraverso la piattaforma Moodle.

Propone un'attività per la didattica del lessico il recentissimo contributo di Prada (2024), che «presenta un'unità di formazione (UdF) dedicata alla didattica del lessico per discenti di italiano come L1» (ivi: 1093), soffermandosi sugli stranierismi (nello specifico, gli anglicismi) e illustrando attività rivolte agli alunni del triennio della scuola secondaria di secondo grado. Anche questo contributo si presenta bipartito, con una prima sezione contenente informazioni sulla didattica del lessico e riferimenti alle TIC e al loro utilizzo, e una seconda, con scopo applicativo, che contiene la proposta di UdF. In particolare, nella seconda parte, l'autore propone «uno dei modi in cui si può costruire un'unità di formazione (UdF) sugli anglicismi utilizzando parte di ciò che offrono le tecnologie dell'informatica e della comunicazione» (ivi: 1111): da un lato, dunque, offre attività che incuriosiscono lo studente, evitando «una didattica esclusivamente trasmissiva»; dall'altro struttura «l'UdF secondo un formato multifasico ampiamente testato nella didattica delle L2/LS, ma probabilmente profittevole anche nell'insegnamento delle L1».

Ripamonti (2022), infine, presenta una attività proposta in classi di italiano LS, svoltasi nell'ambito di corsi di italiano nella Repubblica Ceca; tenendo in alta considerazione le prassi educative locali, «dove è ancora diffuso il metodo grammatico-traduttivo, si propone di integrare una pratica apparentemente superata, ossia la traduzione di termini lessicali da una L1 a una L2 e viceversa, con i suggerimenti teorici espressi soprattutto a partire dal *Lexical Approach*» (ivi: 354); si illustra, pertanto, una efficace strategia di insegnamento lessicale, affiancata al suggerimento di adattare le strategie didattiche ai bisogni degli utenti, «comprese le abitudini consolidate lungo il loro percorso formativo».

L'ultimo contributo di questa sezione rimanda al filone di ricerche sugli errori lessicali. Mai Morsy Tawfik Ali (2024) analizza qualitativamente «alcuni tipi di errori lessicali commessi dagli studenti egiziani nell'italiano LS cercando di sottolineare le strategie da loro adottate per colmare le lacune lessicali» (ivi: 359), come ad esempio l'uso di genericismi, estensione/approssimazione semantica, uso inappropriato dei termini, perifrasi, interferenze (prestiti e calchi). Lo scopo è quello di «mettere a fuoco le difficoltà lessicali incontrate dalla maggior parte dei nostri studenti» (ivi: 362).

5. CONCLUSIONI

Molti, in definitiva, i contributi a cui l'insegnante può prestare attenzione per la sua formazione e per la progettazione di attività di classe: quelli del primo gruppo, “reti di parole”, hanno lo scopo di permettere a chi legge di avere un panorama, anche se non esaustivo, degli studi, dei modelli proposti e delle conseguenti e possibili applicazioni in questo ambito; quelli del secondo gruppo, “corpora, fasce d'uso, dizionari”, offrono, da un lato, uno spaccato sulla linguistica dei corpora, presentando una parte importante della ricerca, e dall'altro dichiarano, rivalutano, illustrano la potenzialità del dizionario, indispensabile “strumento” nella progettazione di una didattica del lessico completa e funzionale; infine, quelli del terzo gruppo, “imparare le parole”, sono dedicati ad alcune delle numerosissime proposte di pratica didattica: l'uso di sussidi, idee di esercizi, progetti, attività, resoconti di esperienze che possono costituire da modello per l'insegnante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (1998), “Pacchettini di parole nella mente. Attività di riflessione e di consapevolezza metacognitiva sul lessico nella scuola media”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 97-108.
- Bagna C., Machetti S. (2008), “Le polirematiche nel continuum di competenza nativo-non nativo”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 87-98.
- Balboni P. E (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Lavinia, Padova.
- Balboni P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Ballarin E. (2021), “Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 97-108.
- Banfi E., Piccinini C., Arcodia G. F. (2008), “Quando mancano le parole: strategie di compensazione lessicale di sinofoni apprendenti di italiano L2”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 247-259.
- Barni M., Gallina F. (2008), “Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 143-156.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), “Introduzione”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 9-23.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Basile G. (2008), “Di nome in nome: organizzazione delle esperienze e denominazione”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 237-246.
- Bettoni C., Di Biase B. (2008), “Lessico verbale e questioni di processabilità in Italiano L2”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 260-267.
- Blanche-Benveniste C. (2008), “Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 47-66.
- Bolasco S. (2008), “Corpora e liste di frequenza d'uso: criteri e tecniche per l'analisi automatica dei testi”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 113-142.
- Bollini E. (2021), “Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 303-330: [Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura | Italiano a scuola \(unibo.it\)](#).
- Bosc F. (2019), “Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 443-452:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.
- Bresadola R. D. (1998), “La rubrica: uno strumento “povero” per l'arricchimento del lessico”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998) pp. 127-150.
- Brodine R. (1998), “Concordanze e consapevolezza lessicale. L'uso dei corpora per l'esplorazione del lessico”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 171-192.
- Canella K. I. (1998), “Una parola tira l'altra. Strategie di presentazione e memorizzazione del lessico in lingua straniera nella scuola elementare”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 83-96.
- Cardona M. (2021), “Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 33-50.
- Castiglione P., Pudda V. (2008), “Il lessico si annida nelle aiuole spartitraffico”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 305-316.
- Cavallini G., Vigetti Finzi S., Bernacchi E. (1971), “Esperienze di nuove tecniche di insegnamento dell'italiano nella scuola primaria”, in Medici M., Simone R. (a cura di) (1971), *L'insegnamento dell'Italiano in Italia e all'Ester*, Atti del IV Convegno

- internazionale di Studi, Roma, 1-2 giugno 1970, 2 voll., Bulzoni, Roma, pp. 259-288.
- Chiari I. (2008), “Dizionari elettronici in glottodidattica”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 227-233.
- Collina C. (1998), “Lessico e mappe semantiche. Esperienze didattiche per il francese”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 151-170.
- Colombo M. (2017), “Un nuovo strumento per la didattica del lessico: il repertorio italiano di famiglia di parole (RIF)”, in *Studi linguistici italiani, fondati da Arrigo Castellani, diretti da Luca Serianni, Giovanna Frosini e Luigi Matt*, vol. XLIII (XXII della III serie), fascicolo II, Salerno Editrice, Roma, pp. 304-314.
- Corda A., Marello C. (2004), *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Corino E. (2008), “Uno studio sui metodi di correzione degli errori lessicali nelle traduzioni di apprendenti germanofoni di italiano”, in Cresti E. (2008), pp. 653-660.
- Corno D. (a cura di) (1993), *Vademecum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corrà L. (2008), “Espressioni fisse, quasi fisse e polirematiche nell'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 78-86.
- Cresti E. (a cura di) (2008), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006), Firenze University Press.
- D'Aguanno D. (2019), “Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-103.
- Damiano E. (1993), *L'Azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Davies A. (2008), “Che cosa ci dicono i test lessicali riguardo alla competenza linguistica?”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 99-110.
- De Iaco M. (2023), “La competenza metaforica come strategia di espansione del lessico dell'apprendente nella classe di italiano L2/LS. Un'analisi di alcuni verbi sintagmatici basata sui corpora”, in *Italiano LinguaDue*, 15, , pp. 373-388: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20399>.
- De Mauro T. (1980 e ss.), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1983a), “Nota Introduttiva”, in Gensini S., Vedovelli M. (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta di identità per l'educazione linguistica. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 11-18.
- De Mauro T. (1983b), “Per una nuova alfabetizzazione”, in Gensini S., Vedovelli M. (1983), pp. 19-26.
- De Mauro T. (2008), “Parole come semi”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 27-46.
- Depau P., Lecca M.T. (2008), “Dentro il significato. La costruzione del senso (e del linguaggio) nell'apprendimento di discipline scientifiche”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 295-304.
- Diadori P. (2008), “Lessico di base e stile discorsivo “brillante” nel parlato del docente di italiano L2”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 157-164.
- Diadori P. (2020), “Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 181-195: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13753>.
- DIR = *Dizionario Italiano Ragionato*, D'Anna-Sintesi, Firenze, 1998.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fioroni A. (1993), “Imparare il lessico”, in Corno D. (1993), pp. 25-28.

- Fraschini A., Giberti C., Lessona F., Marras A., Piacesi M., Pontello M. G., Vecchi M. L. (1983), “Il Glotto-kit nelle scuole medie – II”, in Gensini S., Vedovelli M. (1983), pp. 323-342.
- Gadaleta C. (2019), “La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso”, in *Italiano a scuola*, 1, pp. 169-180: [La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso | Italiano a scuola \(unibo.it\)](https://www.unibo.it/italiano-a-scuola/universita-della-scrittura-accademica-l2-ls-studio-di-un-caso).
- Gallina F. (2019), “Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 29-44: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11842>.
- Gensini S., Vedovelli M. (a cura di) (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta di identità per l'educazione linguistica. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Gioè I. (2008), “Vocabolario o vocabolari di base”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 178-186.
- GISCEL Calabria (2008), “Livello di conoscenza del vocabolario comune negli studenti delle elementari e delle superiori”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 187-201.
- GISCEL Campania (2008), “Lessici giovanili nella scuola napoletana”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 218-226.
- GISCEL Sardegna (2008), “Il cammino delle parole: la costruzione del senso e del linguaggio nell'apprendimento delle scienze”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 288-294.
- GISCEL Sicilia (2008), “Da acromatizzare a zonizzare: vantaggi della riflessione sulla segmentazione morfologica”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 278-287.
- GISCEL Veneto (2008), “Piazza, bella piazza. Lessico e rappresentazioni mentali”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 317-327.
- Jafrancesco E., La Grassa M. (2021) (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University press, Firenze.
- Jezek E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- La Grassa M. (2016), “Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi”, in *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera seconda*, 1, pp. 6-12.
- La Grassa M. (2021), “L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 109-134.
- Licciardi A. M. (1993a), *Lavorare con le parole. Esercizi di lessico e semantica. Per la Scuola media*, SEI, Torino.
- Licciardi A. M. (1993b), *Parole e significati. Attività per approfondire e arricchire il lessico*, SEI, Torino.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*, Language Teaching Publications, Hove (UK).
- Loiero S., Lugarini E. (2018), *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Maggini M. (2021), “La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 23-32.
- Mai Morsy Tawfik Ali (2024), “Analisi degli errori lessicali più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 359-373: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23846>.
- Maistrello V., Di Gennaro C. (2008), “Abusi e soprusi lessicali in “scritture su/da testi” di studenti universitari”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 328-338.
- Manfredini M. (1998), “Per una didattica del lessico: un percorso di educazione linguistica per il biennio”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 109-126.

- Marello C. (1996), *Le parole dell’italiano. Lessico e dizionari*, Zanichelli, Bologna.
- Mari R. (1971), “L’importanza della lettura nel primo ciclo della scuola primaria”, in Medici M., Simone R. (1971), Vol. I, pp. 309-312.
- Mastrantonio D. (2021), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Medici M., Simone R. (a cura di) (1971), *L’insegnamento dell’Italiano in Italia e all’Estero*, Atti del IV Convegno internazionale di Studi, Roma, 1-2 giugno 1970, 2 voll., Bulzoni, Roma.
- Pavesi M. (1998), “Costruire e capire nuove parole: strategie di espansione lessicale”, in Prat Zagrebelsky M. T. (1998), pp. 193-207.
- Pozzi S. (1993), “Esercizi sul lessico”, in D. Corno (1993), pp. 29-36.
- Prada M. (2013), *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Prada M. (2024), “Dal vocabolario alla vita. Progettare attività per la didattica del lessico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1093-1136:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23892>.
- Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di) (1998), *Lessico e apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pregnolato S. (2018), “Il lessico nelle attuali grammatiche italiane per il biennio superiore: analisi di alcune strategie di insegnamento”, in AA.VV, *La cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri paesi europei dall’Ottocento in poi*, SLI, Bulzoni, Roma, pp. 403-419.
- Puato D. (2012), “La formazione delle parole nei linguaggi di specializzazione in tedesco: una prospettiva didattica per il lessico medico”, in *Lingue e Linguaggi*, 8, pp. 131-144.
- Puato D. (2020), “Il lessico della medicina. Un confronto italiano-tedesco in prospettiva didattico-traduttiva”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 642-655:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15106>.
- Pugliese R. (1993), “Dal lessico al testo”, in Corno D. (1993), pp. 37-44.
- Raimondi G. (2008), “Le strutture paradigmatiche e sintagmatiche del lessico e la dimensione diacronica”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 268-277.
- Revelli L. (2008), “Cent’anni di esercizi. La didattica del lessico e dei significati in Valle d’Aosta attraverso i quaderni di scuola (1899-200)”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 339-347.
- Ripamonti F. (2022), “Approcci lessicali in linguistica e in didattica: una proposta per il potenziamento della competenza lessicale in italiano LS attraverso l’uso dei glossari bilingue”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 353-372:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19620>.
- Roncoroni F. (1987), *Fare italiano con il dizionario. Quaderno didattico con esercizi guidati*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Rosi F., Berardini F. (2020), “L’acquisizione dell’italiano in Italia e in Germania: strategie lessicali per costruire la referenza”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 189-200:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15064>.
- Ruggiano F. (2008), “Strategie di ampliamento semantico nello scritto di giovani studenti”, in Cresti (2008), pp. 669-674.
- Schmiderer K., Zanasi L., Konecny C., Autelli E. (2020), “Sviluppare la competenza lessicale e fraseologica tramite i task. Un contributo allo sviluppo di materiale didattico per l’italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 238-256:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15069>.

- Sobrero A.A., Miglietta A. (2008), “Il primo approccio al lessico tecnico-scientifico”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 202-217.
- Solarino R. (2008), “Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un’indagine”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), pp. 67-77.
- Tavosanis M. (2022), “Insegnamento del lessico L1 tramite Moodle”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 208-217:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19609>.
- Villarini A. (2008), “Analisi del lessico presente nei materiali didattici di italiano L2: i dati di L.A.I.C.O. (Lessico per Apprendere l’Italiano - Corpus di Occorrenze)”, in Cresti (2008), pp. 675-680.
- Villarini A. (2021), “Lo sviluppo della competenza lessicale: incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (2021), pp. 51-64.

