

LESSICO: INSEGNARLO E IMPARARLO

INTRODUZIONE

(CON UN QUADRO TEORICO E UN FOCUS SUL LESSICO ACCADEMICO)

*Michela Dota*¹

Apprendere il lessico di una lingua significa costruire un sistema di conoscenze che permette al parlante, nativo o non nativo, di riconoscere, comprendere e usare le parole in modo flessibile e appropriato alle comunicazioni in cui è coinvolto. Trattandosi di un sistema, cioè di un insieme di conoscenze tra loro interdipendenti, per comprenderne il funzionamento e provare a potenziarlo, conviene provare a discretizzarne le componenti: alcune hanno un carattere più strutturale e dunque prioritario (capire come le parole funzionano), altre sono più strategiche (apprendere tecniche per comprendere le parole nuove; apprendere le parole più utili in relazione ai bisogni comunicativi e ai contesti comunicativi dominanti nella quotidianità del parlante – che è mutevole nel tempo e perciò non è definita una volta per tutte), altre ancora sono orientate all'azione, cioè alla capacità di usare il lessico appreso in modo appropriato in contesti reali. Una didattica che sia orientata (anche) a potenziare il lessico dovrà allora considerare tutte le componenti del sistema e prevedere delle azioni mirate per ciascuna.

Il presente contributo intende ripercorrere sinteticamente i concetti principali delle due suddette prospettive sul lessico, cioè apprendimento/acquisizione (§ 1) e insegnamento (§ 2), per offrire una cornice in cui inquadrare i lavori della monografia che qui si introduce, frutto del convegno *Lessico: insegnarlo e impararlo* (Milano, 28 aprile 2025). L'introduzione degli articoli (§ 4) sarà preceduta da uno studio di caso sul lessico accademico (§ 3), col quale si esemplificheranno i punti teorici esposti nei primi due paragrafi.

1. APPRENDERE IL LESSICO

1.1. *Conoscere le parole come unità complesse*

Si è detto che la componente strutturale del sistema di conoscenze del lessico concerne la comprensione di come siano fatte e come funzionino le parole. Conoscere il lessico presuppone, in primo luogo, saper riconoscere le forme diverse che una stessa parola può assumere, in relazione alle declinazioni possibili (in italiano genere e numero per aggettivi, articoli e nomi; diatesi, modo, tempo, persona per i verbi); occorre cioè riconoscere tra *token* e *type*, cioè le diverse realizzazioni (*token*) che una parola può assumere (*type*). Per

¹ Università degli Studi di Milano.

acquisire nuovi *type* è cruciale la loro ripetizione attraverso i *token*, cioè occorre che ciascun nuovo *type* sia incontrato più volte nelle sue possibili concretizzazioni in *token*.

In secondo luogo, conoscere il lessico implica saper raggruppare le parole (*token* e *type*) riconducibili a una stessa famiglia lessicale, cioè generate dallo stesso radicale o parola di base, dalla quale nel tempo si sono creati nuovi lessemi per mezzo di flessioni e meccanismi di derivazione più o meno trasparenti. Sarà semplice riconoscere una famiglia di parole in *scrivere, scrittura, scritto, scrittore, scrittrice*; potrà essere meno immediato, anche per i nativi (per la minor trasparenza degli affissi e del camuffamento della base²), ricondurvi anche le forme *descrivere, iscrivere, iscrizione, trascrizione*. La complessità e la minore trasparenza morfologica, infatti, condizionano la facilità di apprendimento e acquisizione di una parola: una ridotta consapevolezza morfologica porta il parlante, nativo e non nativo, a memorizzare la parola come blocco indivisibile, irrelato e quindi meno richiamabile alla memoria, mentre riconoscere schemi ricorrenti “smontando” le parole alleggerisce il carico cognitivo e agevola la comprensione e acquisizione di nuove parole³.

La conoscenza ricettiva della forma delle parole è, insomma, la porta d’accesso alla conoscenza del lessico (Maggini, 2021: 27): la conoscenza morfologica va intesa in senso esteso, ossia grafo-fonomorfologica, cioè come “suona” e come si scrive la parola. Considerare l’aspetto grafo-fonomorfologico di vocaboli appartenenti alla stessa famiglia di parole può aiutare ad esplicitare, da un lato, la parentela tra le parole, e dall’altro, a livelli già solidi di competenza linguistica, a osservare come gli sviluppi in diacronia di questo comparto abbiano generato omografi e omofoni che non hanno alcuna parentela tra loro (per es. *porta* sostantivo e *porta* voce del verbo *portare*).

1.2. *Costruirsi un vocabolario utile e ampio*

Il concetto di famiglia di parole è efficace anche per incrementare nel tempo il bagaglio lessicale dell’apprendente, specie non nativo, in modo che l’ampliamento del lessico sia fattivamente spendibile (sia passivamente, sia attivamente), e quindi effettivamente introiettato; deve, insomma, incontrare le esigenze comunicative più frequenti per un dato apprendente. Le parole ad alta frequenza consentono agli apprendenti di coprire fino al 90% dell’input scritto (De Mauro, 1980: 149-183): nelle prime fasi dell’apprendimento, specie per i non nativi; le parole a media frequenza costituiscono la base per una comprensione autonoma dei testi. Le parole rare o specialistiche, invece, sono introdotte successivamente, poiché la loro incidenza nell’input generalista è minima, tranne, naturalmente, nell’italiano come lingua di scolarizzazione, cioè nell’italiano disciplinare incontrato perlopiù a scuola, e progressivamente articolato lungo il curriculum verticale, cioè tra i diversi gradi dell’istruzione. È cruciale quindi l’unità di misura con la quale conteggiare il lessico: il conteggio dei *type* produrrebbe stime gonfiate e poco rappresentative del vocabolario mentale, mentre le famiglie di parole forniscono misure più realistiche, in quanto aggregano forme flesse e derivate riconducibili alla stessa radice. Tuttavia, specie per i principianti non nativi, la capacità di riconoscere relazioni morfologiche può essere limitata: si rende perciò necessario scegliere un’unità di conteggio calibrata sul grado di consapevolezza morfologica dello studente. Le implicazioni di tale scelta sono significative: gli studi per l’inglese LS mostrano che la lettura di testi autentici richiede la conoscenza di circa 6.000-9.000 famiglie di parole e che le prime 3.000 famiglie

² La conoscenza delle lingue classiche e alcuni elementi di storia della lingua italiana dovrebbero poter offrire, sin dalla scuola secondaria superiore, delle risorse interpretative utili alla scomposizione e decodifica morfo-semantica delle unità più complesse.

³ Per la didattica delle famiglie lessicali in italiano si vedano il RIF (Colombo, 2017) e Pecorini (2019).

sono sufficienti per coprire buona parte dell'input (Nation, 2006; Sonbul, Siyanova-Chanturia, 2022). Per l'italiano, l'analisi delle frequenze lessicali basata sul CoLFIS (Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto; Laudanna *et al.*, 1995) consente di proporre una stima ragionata del numero di famiglie di parole necessarie per coprire diverse soglie di comprensione dei testi: tali dati possono essere combinati con le strutture morfologiche documentate nel RIF, che organizza 25.000 voci in 366 famiglie etimologicamente motivate; dal confronto è possibile proporre una stima ragionata del rapporto tra numero di lemmi e famiglie di parole implicate nelle diverse soglie di copertura testuale, in linea con le soglie di comprensione discusse da Nation (2013) per l'inglese e con il *VdB* di De Mauro. La convergenza delle due fonti suggerisce che le circa 2.000 parole ad altissima frequenza identificate nel CoLFIS corrispondano a un nucleo di 300-500 famiglie di parole, una soglia in grado di garantire una copertura prossima all'80% dei testi scritti, che corrisponde quasi perfettamente con le parole ritenute a più alta frequenza nel *Nuovo VdB*, cioè il vocabolario fondamentale. L'ampliamento al gruppo delle 3.000-4.000 parole più frequenti porta invece a una stima di 600-800 famiglie, sufficienti a raggiungere una copertura dell'85-90%; vi sono incluse le parole "ad alto uso" (parole molto produttive e trasversali, come nomi astratti e aggettivi generali). La copertura del 95% dei testi richiede circa 6.000-7.000 lemmi, equivalenti a 900-1.400 famiglie (in cui rientrerebbero anche le parole "ad alta disponibilità", cioè altamente disponibili nel lessico mentale dei parlanti nativi ma meno documentate nei testi scritti). La soglia del 98%, necessaria per la lettura scorrevole di testi autentici complessi si raggiungerebbe con 9.000-11.000 lemmi, pari a 1.500-2.000 famiglie.

1.3. Costruire la padronanza, oltre al riconoscimento

Riconoscere una parola (nel flusso orale o nel testo scritto) e la sua appartenenza a una famiglia lessicale non ne garantisce la padronanza, poiché la conoscenza lessicale ha una componente operativa, unisce cioè competenze ricettive e produttive. Tanto nella L1 (Cignetti *et al.*, 2022: § 7), quanto nella LS (Maggini, 2021: § 3), conoscere un'unità lessicale implica saperla usare nelle produzioni reali, avvalendosi delle sue possibili combinazioni, cioè delle possibili co-occorrenze più frequenti (es. *la grande maggioranza, un serio problema, forte pioggia*), delle collocazioni vere e proprie, cioè le combinazioni tipiche di una parola (*commettere un errore, prendere la parola, svolgere un compito*), delle unità non composizionali o idiomatiche, che hanno una trasparenza semantica molto bassa (es. *andare a gonfie vele, essere al verde, tirare le cuoia*), e delle sequenze formulaiche fisse (come *a dire il vero, per farla breve, non c'è dubbio che...*)⁴. Gran parte del discorso dei nativi è composto da sequenze di parole memorizzate, che dai parlanti non nativi sono acquisite più tardi: rappresentano infatti un indice di elevata competenza linguistica (Laufer, 2021; Nation, 2022). In quest'ultima rientra inoltre la conoscenza e la comprensione delle possibili diverse accezioni di una parola e dei rapporti paradigmatici che essa può istituire, a partire dai rapporti sinonimici. Va detto che nella didattica dell'italiano come L1 l'attenzione per questi aspetti è stata ed è ancora sostanzialmente acerba (si vedano Cella e Palermo in questa monografia; cfr. Mondani, 2023). Parimenti nella didattica ai non nativi il focus sulle collocazioni è un prodotto abbastanza recente, successivo all'elaborazione della nozione di *chunk* e all'affermarsi del *lexical approach*: nei metodi grammaticali-traduttivi il lessico era concepito come una lista di parole da memorizzare, subordinate alla grammatica; nei metodi diretti veniva appreso incidentalmente attraverso l'uso situato della lingua; nell'audio-orale era

⁴ Per un approfondimento sulle categorie citate si veda Jezek (2025: 187-205).

trattato in modo meccanicistico e decontestualizzato. Con l'affermarsi degli approcci comunicativi, e soprattutto con il *Lexical Approach* (Lewis, 1993; Nava, 2005; Cardona, De Iaco, 2020: § 3) la lingua è intesa come “lessico grammaticalizzato”, organizzato in blocchi (*chunks*), collocazioni ed espressioni formulaiche che riflettono il funzionamento del lessico mentale (Maggini, 2021). I *chunk* lessicali, infatti, vengono immagazzinati come blocchi nella memoria a lungo termine, riducono il carico cognitivo durante la produzione, velocizzano il riconoscimento nell'input e riflettono la natura probabilistica della lingua, basata su co-occorrenze frequenti (Cardona, 2021).

1.4. Integrare l'apprendimento intenzionale e quello incidentale

Fissare nella memoria a lungo termine le conoscenze lessicali riepilogate sin qui richiede un apprendimento intenzionale da parte del parlante, cioè un esplicito soffermarsi sul lessico, in modi più o meno ludici, che sia coerente con i principi dell'apprendimento lessicale finora riconosciuti dalla ricerca. Per le L2/LS, in primo luogo, andrà ricordato il principio dei quattro filoni (*four strands*), secondo il quale un percorso efficace per l'apprendimento del lessico deve includere un input comprensibile all'apprendente, diverse occasioni di output e di sviluppo della fluenza, nonché momenti di focalizzazione esplicita sulle parole (Nation, 2007; 2013b; Nation, Macalister, 2021). Il ciclo didattico dovrà inoltre considerare il principio costi/benefici, applicato alla selezione del lessico, che si collega agli studi sulla frequenza e sull'utilità delle parole (cfr. *supra* § 1.2): invita a scegliere attività e parole che offrano il massimo ritorno, in termini di spendibilità reale per il singolo apprendente, rispetto allo sforzo investito (Barker, 2007; Nation, Crabbe, 1991). In terzo luogo, è raccomandata la ripetizione dilazionata, principio che affonda le sue radici nelle ricerche classiche di Pimsleur (1967) e Baddeley (1990), poi riprese in ambito lessicale da Mondria, Mondria-de Vries (1994) e Nakata (2011): prevede di tornare più volte sul materiale a distanza di tempo per consolidare la memoria. Il tipo di ripetizione andrà programmato sul principio della qualità dell'elaborazione, che è sostenuto da studi che mostrano come l'elaborazione profonda e variata favoriscano la memorizzazione (Joe, 1998; Nation, 2022: § 8). Anche la quantità di esposizione e di pratica (*time on task*) incide significativamente sui progressi (Barcroft, 2015). Infine, andrà considerato il principio dell'autonomia, sviluppato dagli studi sulla capacità di autoregolazione e motivazione degli apprendenti (Tseng, Dörnyei, Schmitt, 2006; Tseng, Schmitt, 2008); gli studi mostrano come la gestione consapevole del proprio apprendimento sia decisiva per il successo a lungo termine: gli apprendenti devono sviluppare la capacità di autogestirsi, scegliendo tra le strategie loro più congeniali, monitorando i progressi e creando occasioni di esposizione e uso della lingua anche fuori dall'aula. L'apprendimento guidato, intenzionale, infatti, pur rispettando i principi citati, non appare sufficiente: andrebbe integrato con il cosiddetto apprendimento incidentale. Esso si articola in tre modalità principali (Nation, 2022: § 6): l'apprendimento attraverso attività non scolastiche spontanee (*extramural learning*), che comprende attività di intrattenimento non guidate come la visione di film e serie, i videogiochi, l'ascolto di musica o l'interazione sui social (Dota, 2022a); l'apprendimento extracurricolare (*extra-curricular learning*), costituito da attività aggiuntive collegate al corso, come la lettura e l'ascolto estensivi; da ultimo, l'apprendimento auto-diretto, in cui il discente organizza autonomamente il proprio percorso. Pur essendo prevalentemente incidentali, tali esperienze possono contribuire all'ampliamento del lessico, a condizione che vi siano quantità sufficienti di input e di ripetizione e un livello linguistico adeguato all'apprendente, che garantisca cioè la comprensione dell'input. Attività come i videogiochi o la visione di contenuti audiovisivi offrono contesti multimodali ricchi,

sebbene variabili nella quantità di linguaggio effettivamente disponibile, mentre la lettura estensiva (per i non nativi, soprattutto attraverso letture graduate) sembra una delle pratiche più efficaci per la crescita lessicale, grazie al controllo del carico lessicale e alle elevate opportunità di incontro ripetuto con le parole. L'apprendimento fuori dalla classe risulterà tanto più produttivo quanto più il discente avrà sviluppato quell'autonomia raccomandata anche per l'apprendimento intenzionale; ma pur in presenza di una scarsa consapevolezza dei propri processi di apprendimento e di una scarsa capacità di selezionare input adeguati al proprio livello, l'apprendimento incidentale ha il vantaggio di essere spesso il prodotto di un'elevata motivazione prodotta da ragioni intime (desideri relazionali, di integrazione sociale, di svago e intrattenimento, di curiosità intellettuale). In questa prospettiva, si comprendono meglio i casi di fossilizzazione dell'apprendimento da parte di alcuni profili di apprendenti non nativi, che pure frequentano corsi di lingua, in cui sperimentano l'apprendimento intenzionale guidato: la mancanza di una forte e coinvolgente motivazione extrascolastica, che non sia la mera sopravvivenza professionale e materiale, rallenta, fino a bloccare (per sostanziale disinteresse) l'incremento del lessico e della più ampia competenza linguistica.

Non si deve però credere che tali principi siano validi solo per i parlanti non nativi: essi descrivono meccanismi cognitivi generali dell'acquisizione del lessico e non processi specifici dell'apprendimento di una L2. La ripetizione dilazionata, la qualità dell'elaborazione, il tempo effettivo dedicato al compito (*time on task*) e la necessità di variare gli input di occorrenza di una parola sono processi che riguardano la memoria umana in generale (Baddeley, 1990; Nation, Webb, 2011). Parimenti gli studenti nativi devono imparare a selezionare che cosa studiare, come farlo e come monitorare i propri progressi. Poiché i parlanti nativi possiedono già una base lessicale ampia e implicita⁵, tali principi servono a raffinare e ampliare competenze già presenti: sono proficui soprattutto per sviluppare il lessico accademico (cfr. § 3), la terminologia disciplinare, la consapevolezza metalinguistica e le abilità di studio.

1.5. *Sviluppare le strategie di apprendimento del lessico*

L'apprendimento intenzionale di nuove parole risulta più efficace se sostenuto da strategie attivate consapevolmente. La didattica delle lingue non native distingue tre gruppi di strategie, ossia le strategie di pianificazione, le strategie basate sulle fonti di informazione e le strategie di processo (Jafrancesco, La Grassa, 2021; Nation, 2022: 316-335 e riferimenti ivi contenuti). Le strategie di pianificazione riguardano tutte le decisioni che l'apprendente prende prima e durante lo studio del lessico e costituiscono il presupposto per sviluppare un apprendimento autonomo ed efficace. In contesto guidato, come l'apprendimento in classe, le strategie di pianificazione sono per lo più a carico del docente: pianificare, infatti, significa, come detto nel § 1.2, scegliere quali parole focalizzare, basandosi su criteri come la frequenza, la spendibilità o la ricorrenza nei materiali che si leggono o ascoltano. La pianificazione include, inoltre, la scelta degli aspetti della parola su cui soffermarsi (forma, significato, uso, collocazioni) e la selezione delle strategie più adatte per apprenderla, tra le strategie basate sulle fonti di informazione e quelle di processo. Nella pianificazione rientra la programmazione della ripetizione, che dovrebbe essere distribuita nel tempo (*spaced repetition*). Il singolo apprendente può comunque organizzare il proprio apprendimento con strumenti semplici e facilmente gestibili: può, ad esempio, creare una lista personale di parole ritenute prioritarie,

⁵ Sui meccanismi di acquisizione di una L1 e del suo lessico vd., tra i più recenti, Clark (2024⁴: § 4-11).

scegliendole da letture, serie TV, podcast o altri testi di interesse, e decidere quali siano davvero rilevanti per i suoi obiettivi (studio, lavoro, viaggi, passioni). Per monitorare i progressi potrà utilizzare un quaderno o un'applicazione di flashcard, programmando le ripetizioni secondo intervalli regolari. Inoltre, potrà stabilire piccoli micro-obiettivi settimanali, come imparare un certo numero di parole, rivederle in contesti diversi o verificarne l'uso in brevi testi scritti. Adottando queste strategie in modo coerente, lo studente esercita la propria capacità di autoregolazione e impara a gestire autonomamente il proprio progresso.

In questo percorso andranno variamente attivate le fonti di informazione disponibili per recuperare il significato di una parola. La prima possibile fonte di informazione è il contesto, che permette di inferire il significato sfruttando indizi linguistici (struttura sintattica, co-occorrenze, segnali discorsivi) e conoscenze pregresse. Le ipotesi formulate tramite il contesto possono ricevere conferma analizzando le parti del vocabolo, cioè col riconoscere prefissi, suffissi e radici per individuare connessioni tra parole imparentate. Tali strategie basate sull'uso di inferenze possono essere corroborate dalla consultazione di fonti di riferimento, sia scritte – come dizionari (Chiari, 2008; Sabatini, 2012; Prada, 2013; Aprile in questo volume) monolingue o bilingui, glossari e *corpora* (Cardona, De Iaco, 2020: § 5; Spina, Forti, 2025; cfr. de Leo, 2024: § 2 per una rassegna degli strumenti e degli studi) – sia orali, come gli insegnanti, i parlanti nativi o compagni più competenti. Anche le altre lingue del proprio repertorio possono offrire utili appigli, permettendo di sfruttare analogie tra L1 e L2, soprattutto nel caso di lingue imparentate, per le quali funziona l'intercomprensione (Ghirarduzzi, Fiorentino, 2025).

Una volta scoperto il significato della parola nuova, andranno attivate le strategie per la sua fissazione, cioè le strategie di processazione, che comprendono le operazioni cognitive attraverso cui l'apprendente stabilisce, rafforza e arricchisce la conoscenza delle parole. Esse corrispondono ai principali processi di apprendimento del lessico e sono organizzate in quattro categorie: *noticing*, recupero attivo, incontro e uso diversificato ed elaborazione. Il *noticing* comporta, per esempio, l'annotare la parola in un quaderno o inserendola in una flashcard. Il recupero attivo prevede di richiamare la parola, sia in contesto ricettivo sia produttivo, per rafforzare il legame tra forma e significato, stabilizzando la parola nella memoria; il fissaggio sarà rafforzata dall'incontro e uso diversificati (*varied meetings and varied use*), cioè sull'esposizione e sull'uso della parola in contesti diversi, mentre le strategie di elaborazione permettono un'appropriazione profonda della parola, attraverso attività come la visualizzazione, la creazione di esempi, le mappe semantiche, l'analisi morfologica o l'uso creativo del vocabolo, per esempio con attività ludolinguistiche (come anagrammi, lipogrammi, giochi metalinguistici; cfr. Longobardi, 2011; Mollica, 2019). L'elaborazione garantisce che la parola sia trattata a un livello cognitivo più profondo: è più probabile che venga conservata nel lungo periodo perché la qualità della sua processazione (*quality of processing*) appare migliore.

Tali strategie comunemente proposte ai parlanti di una seconda lingua risultano pertinenti anche per i parlanti nativi, sebbene con finalità differenti. Poiché tali strategie si basano su principi cognitivi generali (la ripetizione dilazionata, il recupero attivo, l'elaborazione profonda e l'esposizione massiva alla lingua), esse supportano l'ampliamento e il consolidamento del lessico in qualunque individuo, indipendentemente dalla sua competenza iniziale. Per i parlanti nativi, tuttavia, l'apprendimento non consiste nel costruire *ex novo* il legame tra forma e significato, quanto nell'estendere e raffinare parole già note, spesso attraverso nuove accezioni, collocazioni o usi specialistici; è il caso, ad esempio, di espressioni come *camera dell'eco*, che richiedono anche al parlante nativo di reinterpretare segmenti lessicali già familiari.

2. INSEGNARE IL LESSICO

2.1. *Obiettivi e azioni preliminari del docente di LS e di L1*

Nel progettare l'apporto della componente lessicale in un corso di lingua (Nation, 2022: 509-539), il docente di italiano come lingua non nativa dovrà innanzitutto definire con chiarezza gli obiettivi formativi, che comprendono l'ampliamento del vocabolario realmente utilizzabile dagli studenti, lo sviluppo della fluenza e del controllo nella gestione delle parole nelle quattro principali abilità linguistiche e il rafforzamento dell'impiego di strategie autonome di apprendimento. A tale scopo è propedeutica l'analisi dei bisogni comunicativi, che aiuti a individuare quali tipologie di parole risultano più rilevanti per un dato gruppo di apprendenti (lessico ad alta frequenza, accademico, tecnico o di medio-bassa frequenza) e a verificare il livello di partenza attraverso strumenti diagnostici come i test che misurano il livello lessicale acquisito, che consentono di capire che cosa gli studenti conoscano già, quali strategie siano in grado di usare e quali abilità risultino ancora da potenziare⁶. Questa analisi deve considerare, inoltre, i loro interessi personali e i loro obiettivi futuri, così da garantire scelte lessicali realmente significative e motivanti. Parallelamente, il docente dovrebbe condurre un'analisi dell'ambiente, valutando i fattori che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento: le caratteristiche individuali degli studenti (motivazione, lingua madre condivisa, abitudini di studio), le competenze e le pratiche professionali degli altri insegnanti, le risorse materiali e digitali disponibili e la quantità di tempo effettivamente dedicabile allo studio del lessico: sarà, per esempio, molto diversa tra apprendenti adulti lavoratori a tempo pieno, donne adulte prevalentemente casalinghe e bambini o adolescenti inseriti in un percorso scolastico. Un aspetto pure rilevante riguarda l'esposizione linguistica al di fuori dell'aula: le opportunità di contatto con la lingua viva costituiscono un elemento prezioso della pianificazione didattica, poiché ampliano in modo autentico e naturale il repertorio lessicale degli apprendenti e ne sostengono l'uso consapevole in contesti comunicativi diversificati.

Nel contesto di una classe plurilingue di scuola primaria o secondaria di primo grado, le istanze specifiche della didattica dell'italiano L2 andrebbero integrate con le *Indicazioni*

⁶ I *Vocabulary Levels Test* sono ormai consolidati per l'inglese (Nation, 1990; Schmitt, Schmitt, Clapham, 2001; Nation, Beglar, 2007; Kremmel, Schmitt, 2018). Per l'italiano, pur non essendo ancora disponibile un equivalente standardizzato, è possibile sfruttare i test prodotti da enti diversi: ad accesso libero sono, ad esempio, i test disponibili sul sito web *Italianoinlinea* (<https://italianoonline.com/valutazioni-del-lessico-italiano/>); tra gli editori, Giunti Scuola offre un modello per un test, anche lessicale, per la scuola primaria (<https://www.giuntiscuola.it/materiali/test-di-ingresso-italiano-l2>), accessibile previa registrazione (cfr. anche il test lessicale in Zuccherini, 2020); il CISIA, invece, offre dei test di italiano L2, che includono comprensione e lessico, per valutare le competenze ricettive dei candidati alle università italiane (<https://www.cisiaonline.it/en/other-tests/test-ita-l2>). Il docente potrebbe poi costruire un test personalizzato sul proprio contesto didattico, ricorrendo alle liste di frequenza tratte da corpora come CoLFIS o ItWaC, alle liste didattiche basate sui livelli QCER (A1-C2), disponibili in molte risorse per L2, ad esempio nel *Profilo della lingua italiana* (https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/contenuti.html). Potrebbe poi creare dalle 3 alle 5 liste (distribuite sui principali livelli del QCER) di 30 parole ciascuna, comprendenti parole fondamentali (es. *uscire, prendere, ragazzo, luogo*) e, per i livelli via via più alti, parole di alta frequenza, lessico scolastico/accademico (es. *analizzare, descrivere, confronto*), termini tecnico-disciplinari e parole a bassa frequenza. Sceglierà poi il formato dell'item, per esempio l'abbinamento (parola-immagine; parola-definizione; parola-contesto; parola-sinonimo/contrario); fisserà infine un protocollo di somministrazione e dei criteri di valutazione per creare dei profili lessicali: per esempio, un test con l'80% di risposte corrette dimostrerà che il livello di competenza testato è acquisito; un test che non raggiunga il 60% delle risposte esatte indicherà che il livello di competenza testato non è ancora posseduto. Sulla valutazione della competenza lessicale cfr. Gallina (2022); per un supporto alla selezione delle parole sarà prezioso il LIPS (cfr. Barni, Gallina, 2008).

Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione (2025), che puntano, di fatto, allo sviluppo delle medesime competenze lessicali, con l'ausilio di alcune strategie parimenti utili per i non nativi (§ 1.6): l'esplorazione dei campi semantici, delle relazioni di significato e delle articolazioni morfologiche della parola, mediante un uso consapevole di strumenti quali vocabolari e testi disciplinari. In contesto scolastico, infatti, tanto per i nativi quanto per i non nativi, il docente dovrà insistere sulla dimensione disciplinare del lessico, che non appartiene alla sola area linguistica ma attraversa tutte le materie, richiedendo la padronanza di termini tecnici e specifici indispensabili per comprendere testi di studio e i diversi linguaggi della conoscenza. Per tutti questi obiettivi, le *Indicazioni* prevedono che si adotti una prospettiva interlinguistica ed etimologica: in questo modo il docente potrà valorizzare il repertorio plurilingue dei suoi studenti e fare leva sulle strategie basate sull'intercomprensione e, più in generale, sullo sfruttamento delle lingue presenti in classe.

2.1.1. *Dalla teoria alla pratica: un esempio per la classe plurilingue (prima parte)*

Ipotizzando, a titolo esemplificativo, un'unità formativa di potenziamento del lessico della storia per una classe plurilingue di scuola secondaria di primo grado, si potrebbe prevedere una prima fase dedicata all'attivazione delle conoscenze pregresse, in cui il docente valorizzi il repertorio linguistico di tutti gli studenti attraverso un brainstorming plurilingue: ciascun alunno è invitato a proporre, anche nella propria lingua d'origine, le parole che associa a un certo argomento storico, costruendosi un ponte tra le esperienze linguistiche pregresse e il nuovo lessico da introdurre. In questa fase, il docente media e connette i termini proposti, introducendo contestualmente un primo glossario visuale che faciliti l'accesso alla terminologia storica anche per gli apprendenti con minore competenza linguistica. Potrebbe seguire una fase di comprensione guidata, in cui gli studenti leggono il testo disciplinare, selezionato nella versione più adeguata al livello della classe. Attraverso attività graduate (come l'evidenziazione delle parole-chiave, l'abbinamento tra termini e immagini, domande a scelta multipla o attività di completamento), gli studenti vengono guidati a riconoscere il lessico essenziale, imparando a inferire il significato dal contesto e a osservare come il lessico disciplinare si comporti nei testi. Seguirà la fase di analisi lessicale, in cui il lessico individuato viene esplorato in profondità: gli studenti analizzano famiglie di parole, derivati e composti, classificano i termini in categorie concettuali (come istituzioni, economia, società, fonti) e costruiscono collettivamente un glossario digitale o cartaceo. Questa fase, oltre a rinforzare la dimensione semantica e morfologica delle parole, favorisce la costruzione di strategie metalinguistiche utili sia ai nativi sia agli apprendenti L2. Una volta consolidata la comprensione e l'analisi, il percorso potrebbe proseguire con attività di produzione controllata, in cui gli studenti esercitano il lessico attraverso compiti guidati: scrittura di frasi modello, trasformazione di elenchi di parole in brevi enunciati coerenti, completamento di cloze test. Tali attività permettono di consolidare l'accuratezza lessicale senza il carico cognitivo di compiti completamente liberi. In un secondo momento si passerà alla produzione autonoma: per produrre un compito di realtà, si potrebbe richiedere che gli studenti redigano un breve testo storico, orale o scritto, da inserirsi in un podcast o un post tematico in cui impieghino in modo appropriato almeno alcune parole della lista bersaglio. La produzione può essere sostenuta da strumenti multimodali come mappe concettuali, immagini e linee del tempo, in modo da supportare anche gli apprendenti con competenza linguistica ancora in via di sviluppo. Infine, il percorso potrebbe aprirsi al di fuori dello spazio scolastico: gli studenti sarebbero incoraggiati a

individuare spontaneamente parole storiche incontrate nella vita quotidiana, in video divulgativi, giochi digitali, musei virtuali o contenuti web, riportandole poi in classe per confrontarle con quelle del glossario e riflettere sulle modalità in cui il lessico disciplinare circola nei diversi contesti comunicativi. In questo modo, l'itinerario didattico si concluderebbe con una fase che promuove autonomia, motivazione e consapevolezza metalinguistica, rendendo il lavoro lessicale un processo continuo e significativo per tutti gli apprendenti.

2.2. *Le azioni e la valutazione*

Come si può evincere dall'esempio di percorso illustrato nel § 2.1., in primo luogo, il docente è chiamato a pianificare il percorso, assicurandosi che gli studenti lavorino sul lessico che sia per loro presumibilmente più utile e significativo, perché spendibile nelle comunicazioni in cui sono quotidianamente coinvolti, nonché coerente col livello di competenza raggiunto. Per esempio, le espressioni idiomatiche, nella didattica dell'italiano a non nativi, potranno essere più proficuamente presentate a livelli alti di competenza (Cardona, De Iaco, 2020: 220-227; de Leo, 2025a), mentre per i nativi potranno essere focalizzate sin dalla scuola primaria (Nitti, 2022) per proseguire nella secondaria (Mondani, 2023). Il docente potrà quindi affidarsi a liste di frequenza o settoriali (vd. *supra* nota 4), che permettono di concentrare il lavoro sul vocabolario che offre il maggiore ritorno comunicativo per gli studenti. Allo stesso tempo, occorre definire con chiarezza l'unità di progressione (quali parole per quali, funzioni, temi o compiti) così da garantire coerenza e continuità nel percorso formativo. Una particolare attenzione va posta inoltre alla selezione degli item da introdurre insieme: parole troppo simili tra loro, sul piano formale o semantico, possono generare interferenza e rendere più difficile l'interiorizzazione⁷. Per questo motivo è importante presentarle in momenti diversi o con adeguato supporto didattico. In ogni caso, l'obiettivo prioritario è assicurare che il vocabolario ad alta frequenza sia coperto in modo sistematico e ricorrente, poiché rappresenta la base indispensabile per la comprensione e la produzione linguistica in una vasta gamma di contesti.

Nel pianificare il percorso il docente dovrà poi mantenere un equilibrio tra le quattro dimensioni fondamentali dell'apprendimento linguistico: input e output focalizzati sul significato, apprendimento linguistico guidato e sviluppo della fluenza (Nation, 2007). Dovrà dunque predisporre attività come la lettura estensiva (tra le quali lo *speed reading* per sviluppare la fluenza nella lettura⁸), l'ascolto estensivo, le attività comunicative orali e

⁷ Gli esiti di queste interferenze e soprattutto del debole fissaggio, nella memoria a lungo termine, del corretto significante al suo significato sono evidenti anche nelle scritture scolastiche dei nativi, che non di rado richiamano alla memoria e producono, come noto, malapropismi foneticamente prossimi ai significanti target. Come mostra ormai molta letteratura, l'associazione fallace può protarsi sino all'università (si vedano, tra i più recenti, Grandi, 2025; Pagliara, 2025; Ruggiano, 2020; Restivo, 2022 e 2023; Rossi, 2025).

⁸ Lo *speed reading* è una pratica di lettura estensiva e ripetuta, tesa a migliorare la rapidità e la fluidità con cui gli studenti elaborano testi, senza compromettere la comprensione. Nei percorsi di apprendimento linguistico, la lettura veloce si basa sull'uso di materiali controllati nel lessico, che permettono ai lettori di concentrarsi sul processo di lettura anziché sulla decodifica di parole sconosciute. Per essere efficace, la lettura estensiva veloce deve proporre numerosi testi scritti con un vocabolario limitato, in modo che gli studenti possano sviluppare automatismi e aumentare progressivamente la velocità mantenendo una buona comprensione (Nation, 2006; Nation, 2022: 145). Gli apprendenti possono misurare i loro progressi attraverso tabelle in cui registrare tempi e percentuali di comprensione a ogni sessione: questo sistema rende visibile il miglioramento e favorisce la motivazione. La ripetizione è inoltre cruciale: letture multiple dello stesso testo, con incrementi graduali di difficoltà, aiutano a consolidare il lessico già noto e a rafforzare i collegamenti tra forma e significato.

scritte e pratiche intenzionali quali le flashcards, la lettura intensiva, che garantiscano una ripetizione distribuita e incontri svariati e dilazionati del lessico target. Soltanto in ultima istanza interviene l'insegnamento diretto del lessico: la spiegazione dei vocaboli dovrebbe infatti avere un ruolo mirato e limitato, senza sottrarre tempo alle esperienze di apprendimento più ricche e autonome (Nation, 2022: 93-94 e Diadori in questo volume). Il contributo principale dell'insegnante, insomma, non consisterebbe nel "trasmettere parole", ma nel creare le condizioni affinché gli studenti possano sviluppare una competenza lessicale solida, autonoma e strategica lungo tutto il percorso di apprendimento.

Da ultimo il docente dovrà monitorare e valutare i progressi degli studenti, utilizzando il testing come strumento non solo di verifica, ma anche di stimolo e rinforzo dell'apprendimento del vocabolario.

2.2.1. *Dalla teoria alla pratica: un esempio per la classe plurilingue (seconda parte)*

Per proseguire con l'esempio di attività proposto nel § 2.1.1., la valutazione del percorso lessicale può combinare momenti formativi e di verifica del profitto, offrendo cioè allo studente sia un monitoraggio continuo, sia una verifica delle competenze acquisite. Nella valutazione formativa, condotta durante l'unità, il docente dovrà osservare le interazioni orali, raccogliendo indizi sull'uso del lessico in contesti comunicativi autentici; inviterà inoltre gli studenti a costruire un glossario personale (in italiano o in versione plurilingue) che li aiuti a organizzare e consolidare il proprio vocabolario; infine potrà proporre la compilazione di una "scheda strategie", uno strumento metacognitivo in cui ciascuno annota quali strategie utilizza (§ 1.5.) e quali trova più efficaci per il proprio apprendimento (si veda il paragrafo successivo). La valutazione sommativa, alla fine dell'unità, potrebbe includere un test lessicale basato su definizioni e contesti d'uso, un test di comprensione su un breve testo storico che permetta di verificare l'integrazione del lessico nella comprensione disciplinare e una produzione orale o scritta, valutata tramite una griglia che consideri precisione lessicale, coerenza e appropriatezza comunicativa (cfr. Dota, 2022b: 750). Questa articolazione permette al docente di valorizzare sia il processo sia il risultato, sostenendo al tempo stesso autonomia, riflessione e uso attivo del vocabolario.

2.3. *Insegnare le strategie di apprendimento*

Considerando quanto detto nel § 1.5, e come anticipato nel paragrafo precedente, il docente dovrebbe formare l'apprendente all'uso delle strategie di apprendimento; l'addestramento dovrebbe essere distribuito su più settimane, in modo che gli studenti possano comprendere davvero quando e perché utilizzare ciascuna strategia. Il docente dovrebbe quindi monitorare l'uso delle strategie via via insegnate, offrire feedback mirati e guidare gli studenti nella riflessione sulle proprie scelte, affinché sviluppino una consapevolezza metacognitiva sempre più solida. Le ricerche sull'apprendimento dell'inglese LS (Nation, 2022: 330-334) mostrano che gli studenti più competenti non solo utilizzino un ampio ventaglio di strategie, ma lo fanno con regolarità e soprattutto sono in grado di selezionare quelle più adatte ai diversi compiti; molti altri, invece, si affidano a strategie poco produttive, come la semplice memorizzazione meccanica. Proprio per questa categoria di studenti risulta particolarmente utile una formazione mirata; in particolare, strumenti come quaderni di vocabolario, liste personalizzate e *word cards*

possono potenziare l'autonomia degli studenti, aiutandoli a trasferire le strategie apprese nella gestione quotidiana del proprio apprendimento.

2.3.1. *Dalla teoria alla pratica: un esempio per la classe plurilingue (terza parte)*

Proseguendo col caso di una classe plurilingue di adolescenti, l'addestramento all'uso di una strategia come le *word cards* può articolarsi in un percorso di alcune settimane che accompagni la classe alla scoperta dello strumento fino al suo impiego autonomo. Nella prima fase il docente introdurrà la strategia, spiegando perché favorisce la memorizzazione attiva del lessico⁹; mostrerà dei campioni concreti: ogni carta conterrà, oltre alla parola obiettivo, un contesto d'uso breve, eventuali immagini e, quando utile, il confronto con lingue già note agli studenti. Successivamente passerà alla fase di pratica guidata: gli studenti dovranno creare le proprie carte a partire dai testi oggetto di studio o da testi fruiti in contesto extrascolastico o incidentale (vd. *supra* § 1.4), discutendo in piccoli gruppi quali informazioni inserire. Il docente potrà osservare, monitorare le scelte, correggere eventuali automatismi poco efficaci (come la semplice traduzione isolata) e offrire feedback immediati. Da ultimo, gli apprendenti potranno essere guidati a riflettere sull'efficacia della strategia appresa: attraverso diari, brevi questionari e discussioni, gli studenti potranno valutare l'utilità delle strategie apprese e pianificare con l'aiuto dell'insegnante eventuali modifiche.

3. IL CASO DEL LESSICO ACCADEMICO: SPUNTI PER INSEGNARLO E APPRENDERLO

Con lessico accademico non intendiamo soltanto il lessico impiegato nell'ambito universitario, ma più ampiamente a quella parte del lessico italiano cui ricorriamo per elaborare testi di natura concettuale e astratta, prodotti non necessariamente *dentro* o *per* l'università. Si tratta di un'accezione derivata dall'inglese *academic*, ossia 'relativo a scuole, college e università, oppure allo studio e alla riflessione, più che alle competenze pratiche' (Cambridge Dictionary, s.v.). È quindi una porzione di lessico che convive e interagisce nei testi con uno o più linguaggi specialistici (Gualdo, Telve, 2011) o microlingue (Balboni, 2000; Ballarin, Nitti, 2020b) e si caratterizza per la ricorrenza di espressioni comuni a discipline diverse, poiché funzionali a rappresentare il sapere e a organizzarne la comunicazione nel testo. Questa componente lessicale – ritenuta in parte depotenziata (Gualdo, Telve, 2011: 211) – è stata definita in modi differenti: *lessico intellettuale* (Gregory, 1985; Serianni, 2019), *lessico della conoscenza* (Ferreri, 2005; Gallina, 2018; La Grassa, 2020: 41-42), *lessico astratto* (D'Aguanno, 2019b), *lessico epistemologico* (Ferrucci, 2025) e, appunto, *lessico accademico* (D'Aguanno, 2019a; Spina, 2010; Mastrantonio *et al.*, 2024; Dota, Mastrantonio, Salvatore, 2025). Pur con sfumature diverse, tutte queste denominazioni convergono nel sottolineare come tale lessico trasversale sia strettamente legato ai processi linguistico-cognitivi attraverso i quali i saperi vengono rappresentati e comunicati.

⁹ Le flashcard (o word cards) favoriscono la memorizzazione attiva del lessico perché stimolano il recupero attivo dell'informazione, un processo che rafforza la traccia mnestica rispetto alla semplice esposizione passiva (Nation, 2022: § 8). Inoltre, si prestano alla ripetizione dilazionata, principio cardine della psicologia della memoria che consente di consolidare a lungo termine le parole apprese attraverso intervalli di ripasso sempre più ampi (Brown, Roediger, McDaniel, 2014: 3-14; 46-53). Infine, le flashcard incoraggiano una forma di elaborazione profonda, poiché l'apprendente è portato a creare connessioni semantiche, morfologiche e contestuali che rendono la conoscenza del lessico più stabile (Schmitt, 2010: 134-138).

Quando inseriti in un percorso scolastico, tanto gli apprendenti nativi quanto i non nativi vi sono esposti sin dalla fine del ciclo d'istruzione primario e, in modo progressivamente più intenso, durante il ciclo secondario, quando esplose e si diversifica l'esposizione ai saperi disciplinari, ai loro sottocodici e agli indici lessicali che esprimono la strutturazione del testo, veicolano i concetti e il ragionamento espositivo-argomentativo in cui sono implicati, insieme ai possibili punti di vista su di essi. L'attenzione didattica verso questa porzione del lessico, dunque, può essere potenzialmente molto precoce (cfr. le schede in Zuccherini, 2020: 24, 34, 44, 56 per la scuola primaria), e connessa alle unità lessicali che gli apprendenti troveranno inevitabilmente nei diversi testi disciplinari (libri di testo – su cui vd. Nardella, 2025a – materiali grigi, parlato espositivo dell'insegnante, ma anche, oltre la scuola, pagine web divulgative, podcast tematici ecc.) implicati con l'acquisizione della conoscenza (Ferrerri, 2005): i testi autentici incontrati nel percorso scolastico potranno essere l'occasione input per soffermarsi sul lessico accademico e sulle sue funzioni, in un curriculum verticale, da espandersi lungo il percorso scolastico. Va da sé che tale lessico sarà cruciale nel contesto universitario e nei corsi di italiano LS/L2 di livello avanzato incentrati sull'approfondimento delle microlingue, poiché queste inevitabilmente si intrecciano, nel discorso epistemico e tecnico-professionale, al lessico della conoscenza (Gallina, 2019; Ballarin, 2021).

Ripercorrendo dunque il discorso teorico riepilogato nei §§ 1 e 2 e applicandolo al caso del lessico accademico, l'apprendente dovrà essere guidato a scoprire come i lessemi che appartengono al lessico accademico possono essere raggruppati sì in famiglie, ma non tanto semantiche bensì, più efficacemente, funzionali, ossia in gruppi di parole e locuzioni, che pur appartenendo a categorie grammaticali diverse, possono svolgere nel discorso accademico la medesima funzione comunicativo-testuale: per esempio, *analizzare, dal punto di vista (di), osservare, prendere in considerazione, sotto il profilo, secondo, strettamente*, pur essendo unità lessicali eterogenee, inserite in strutture sintagmatiche altrettanto varie, svolgono, tra le altre, la stessa funzione di “selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva”, cioè «portano l'attenzione di chi legge su un aspetto particolare o un lato specifico del problema considerato escludendo, in tal senso, altre prospettive o altri aspetti della questione» (Cimmino, 2025). D'altro canto, sarà proficuo far notare che le forme assumibili da una stessa unità lessicale possono essersi specializzate per esprimere funzioni diverse: così *osservare*, nelle locuzioni *come si osserva da* o *come si può osservare da* segnala un elemento prima non evidente, nella forma ottativa *si osservi* richiama l'attenzione del lettore, mentre i tipi *si osserva* e *si osservano* introducono un fenomeno nel discorso (cfr. Mastrantonio, 2026, anche per le ulteriori forme degne di nota). Le diverse forme correlate alla polifunzionalità di una stessa unità lessicale potranno essere focalizzate in momenti distinti, anche a diversi stadi del curriculum scolastico o dell'apprendimento: nel caso dell'italiano L2/LS, per esempio, i tipi impersonali *si osserva*, *si può osservare*, *si osservano* potranno essere introdotti dopo aver spiegato la costruzione del *si* impersonale.

Per organizzare la didattica del lessico accademico in un percorso ordinato e che sia comunicativamente proficuo per l'apprendente, oltre a selezionare gli indici lessicali dai testi effettivamente fruiti dalla classe, l'insegnante potrà consultare i repertori di lessico accademico attualmente disponibili (Spina, 2010; D'Aguanno, 2019a; Ferrucci, 2025, che aggiorna Ferreri, 2005; DIA), dai quali potrà selezionare le unità lessicali ad alta frequenza e trasversali nei testi accademici, implicate tanto nella denominazione degli oggetti del sapere e i procedimenti della ricerca (*analisi, dato, entità, ipotesi, metodo* ecc.), quanto, come si è detto, con la loro rappresentazione (come *aspetto, criterio, parametro*), con l'espressione dei possibili punti di vista (*affermare, secondo, sottolineare*) e con l'organizzazione testuale che li veicola (*in primo luogo, in aggiunta, in conclusione*). Quest'ultimo gruppo di parole può costituire un primo grimaldello col quale introdurre la didattica del lessico accademico,

poiché la didattica e la riflessione metalinguistica sui connettivi testuali è ormai consolidata nell'educazione linguistica dell'italiano per nativi e non nativi, nei diversi gradi del curriculum. Parlare delle unità utili all'organizzazione del testo accademico può essere l'occasione per esplicitare che il testo si compone di almeno altri due livelli (rappresentazione dei fenomeni e punto di vista), di cui pure gli apprendenti, nativi e non nativi, hanno esperienza diretta, ma forse una minore (o meno sistematica) metacognizione (e perciò minore consapevolezza) rispetto ai connettivi testuali: nella didattica dell'italiano a stranieri, relazioni come la sostituzione (*non... ma...*), la contro-aspettativa (*ma*), la relazione di causa-effetto, l'esemplificazione (*per esempio, come, pensiamo a...*) ricorrono sin dai manuali di livello A1, sebbene siano scarsamente esplicitate o valorizzate (Mastrantonio, 2023: § 4); ancora più implicita appare la funzione comunicativa di “confrontare entità” e “stabilire analogie e differenze”, pur essendo attivata in moltissimi testi, anche elementari, con diversi indici lessicali (come *anche, invece, mentre, diverso, somigliante...*), sintattici (*diverso da*) e vari livelli di complessità e di progressiva astrazione dei referenti (dalle persone, alle abitudini e ai concetti; Mastrantonio, 2023: § 3).

Le funzioni comunicative attivate nei testi accademici, in effetti, non sono dissimili da alcune di quelle sfruttabili nella comunicazione ordinaria, anche orale e informale: possiamo voler isolare – e quindi identificare – delle entità (per es. dei comportamenti di persone a noi vicine), poiché questa operazione può essere utile a sviluppare il nostro discorso successivo; così come potremmo voler definire, confrontare, esemplificare, individuare cause e conseguenze ecc. Rispetto al discorso concettuale è diversa la sistematicità e la frequenza d'uso di queste funzioni: nel discorso ordinario sono certamente più ricorsive le funzioni comunicative poetico-immaginative, personali e interazionali; i testi che produciamo nella comunicazione quotidiana, specie se orale e informale, sono poi certamente meno vincolanti di un testo concettuale, specie se scritto, poiché quest'ultimo si attiene alle attese e alle regole compositive specifiche del genere testuale target – che richiederà, appunto, l'attivazione di queste e di altre funzioni, ma tipicamente in un certo ordine e con una certa ricorsività, come accade, per esempio nelle introduzioni degli articoli di ricerca (Dota, 2025a). Andrà quindi esplicitata la connessione esistente tra discorso ordinario e discorso concettuale, sfruttando le intersezioni che ciascuna funzione comunicativo-testuale produce nei diversi registri dell'italiano, concretandosi in diversi indici lessicali: la funzione di esemplificazione, per esempio, può essere espressa con locuzioni formali come *basti pensare a/che, si pensi a*, con l'aggettivo *esemplare*, oppure con forme più fondamentali quali l'avverbio *come* e il connettivo *ad esempio*, tutte opzioni disponibili nell'italiano accademico, ma diversamente distribuite negli altri registri: *come* e *ad esempio* sono impiegate anche nei registri colloquiali, mentre nel registro gergale giovanile assolve alla medesima funzione l'invariabile *tipo* (Baglioni, Mastrantonio, 2024: 95; 106; 118; 129; 137). In relazione alla tipologia di apprendente, dunque, il docente potrà richiamare gli indici linguistici più idonei cui agganciare le forme tipiche del solo discorso accademico.

La connessione tra discorso ordinario e accademico poggia, quindi, su un altro dato di fatto, sfruttabile in chiave didattica: l'italiano accademico ricorre a molte parole del *Vocabolario di base*, cioè, come detto, le parole di maggiore uso e più alta frequenza, o percepite dai parlanti nativi come parole molto disponibili. Sono perciò parole note ai nativi e incontrate sin dai primissimi livelli di apprendimento dai non nativi; nell'italiano accademico possono però essere impiegate con accezioni diverse. Considerando una funzione comunicativa diversa dall'esemplificazione, come per esempio la funzione di “sottolineare l'importanza di un'affermazione o un dato”, potremmo notare che nell'italiano accademico sono disponibili, tra le altre espressioni, gli aggettivi *importante*,

interessante, notevole, significativo, rilevante, cruciale ecc.; a dispetto di quanto si potrebbe credere, se pensiamo all'italiano accademico come a una varietà di registro formale (e quindi più ricercato, lontana dalla comunicazione quotidiana; cfr. Maconi, 2025), tra tutti i suddetti aggettivi (tutti inclusi nel *VdB*) il più impiegato appare *importante* (Dota, 2025b: note), che appartiene al vocabolario fondamentale, cioè al gruppo di parole di maggior uso per un nativo, e che, al pari dell'aggettivo *interessante*, l'apprendente non nativo dovrebbe incontrare sin dal livello A1 (cfr. il *Profilo della lingua italiana*), seppur nell'accezione fondamentale 'che stimola interesse, che desta attenzione e curiosità'.

Il docente dovrà quindi sfruttare tali elementi già noti come punti di connessione per le informazioni nuove (le altre accezioni di una parola già nota e la diversa sistematicità di certe funzioni comunicative nel discorso accademico). Tale approccio è certamente più tipico nella didattica ai non nativi (vd. ad es. Canazza, 2025, per la funzione di indicare misura o grado, oppure de Leo, 2025b per le relazioni di causa-effetto), ma richiamare le conoscenze note per costruire nuove conoscenze è un principio efficace anche per i nativi (si vedano le proposte in D'Aguianno, 2025 per le formule; Nardella, 2025b, per il lessico accademico nel suo complesso e Prada, 2025 per la didattica della coesione).

Per raggiungere questi obiettivi il *Dizionario dell'Italiano Accademico* appare lo strumento più agevolmente spendibile in senso didattico, sia lato docente, sia lato studente, poiché per ciascun lemma il DIA esplicita i possibili equivalenti nel discorso ordinario e per le funzioni comunicative fornisce una parafrasi esplicativa dell'azione espressa dalla funzione comunicativa (Mastrantonio, 2025). Il Dizionario esplicita, inoltre, su quali piani del testo opera ciascuna funzione e le rispettive unità lessicali, rendendo al docente più semplice il compito di selezionare gruppi di funzioni che appartengono a un medesimo piano, per poterne potenziare selettivamente la gestione. In particolare, il piano del punto di vista, appare il più delicato, anche per i nativi, per la difficoltà di restituire fedelmente la polifonicità della comunità accademica intorno ai temi dibattuti, non di rado appiattita su un'unica voce, che finisce per confondere l'esposizione dei dati con l'esposizione delle opinioni su di essi (Dota, 2022c: § 2); e per gli studenti non nativi, in particolare, in ragione della minore dimestichezza con le strutture morfosintattiche della lingua target, potrebbe risultare difficoltoso usare efficacemente singole funzioni comunicative, quali "sottolineare l'importanza di un'affermazione o dato", "mitigare un'affermazione", "esprimere il grado di certezza su un'affermazione" vista la loro implicazione con l'espressione della modalità epistemica, in cui sono coinvolti simultaneamente fattori linguistici, pragmatici, culturali e metacognitivi. Rispetto al versante strutturale, l'epistemicità risulta complessa perché può realizzarsi attraverso un ventaglio molto ampio di forme – verbi modali (*può, potrebbe, dovrebbe*), avverbi (*probabilmente, verosimilmente, certo*), verbi di atteggiamento (*credere, pensare*), costruzioni impersonali (*sembra che...*), nominalizzazioni (*la possibilità che...*) – non tutte ugualmente padroneggiate dagli apprendenti non nativi. Per l'eccessivo carico cognitivo, i non nativi tendono a orientarsi su poche isole di affidabilità (spesso forme semanticamente piene), rinunciando per scarsa competenza ad esprimere la complessità epistemica. Nel testo accademico essa è sfaccettata, poiché dosa simultaneamente mitigatori (*hedges*), enfattizzatori (*boosters*) e indicatori di posizionamento o *stance* (*ritengo che...questo suggerisce che...*; cfr. Dota, 2025c: note). Esprimere l'epistemicità, infatti, significa assumere una posizione appropriata rispetto al contenuto (quanto si è certi di ciò che si afferma), ai lettori specialisti (quanto è lecito essere assertivi) e alla disciplina (quanto è accettabile la cautela o la certezza). Dunque conoscere la forma linguistica non è sufficiente per produrre un testo pragmaticamente adeguato: è necessario conoscere, e aver introiettato, le pratiche discorsive (o attese) accademiche, che sono culturo-specifiche. Per questi motivi gli output testuali, soprattutto quando non adeguatamente preparati, potrebbero suonare

pragmaticamente devianti rispetto alle abitudini della comunità discorsiva dei nativi (cfr. Hyland, Milton, 1997; Chintalapalli, Bahl, 2025 e riferimenti, per l'inglese accademico).

All'apprendimento intenzionale in classe, possibilmente strutturato secondo i già citati quattro filoni di Nation (per una proposta, vd. Dota, 2025d), l'apprendente dovrà affiancare occasioni di apprendimento incidentale fuori dall'aula: focalizzare queste forme in classe, senza rincontrarle nella vita extra-scolastica, non permette loro di sedimentarsi nella competenza linguistica, poiché per l'apprendente risulteranno forme asettiche, focalizzate ed elicitate solo per la comprensione dei testi circolanti nella riserva scolastica o universitaria e nelle richieste di output testuali fittizi che quelle promuovono. Considerando l'eterogeneità dei retroterra familiari e culturali degli apprendenti, e delle non omogenee occasioni di esposizione alle pratiche discorsive accademiche, potrà essere il docente stesso a dover favorire l'apprendimento del lessico accademico fuori dalla classe, per esempio incoraggiando la fruizione autonoma di contenuti disciplinari divulgativi (come podcast di settore, video-lezioni, articoli di attualità scientifica, conferenze accessibili online, fruizione di pannelli museali ad una mostra¹⁰) che, pur non essendo progettati a fini didattici, veicolano naturalmente formule, collocazioni e strutture lessicali caratteristiche del registro accademico. Allo stesso tempo, attività leggere e non valutative, come il tenere un glossario personale alimentato da parole incontrate fuori dall'aula, la partecipazione a forum o gruppi di discussione su temi di interesse o l'uso di applicazioni che offrono pillole di vocabolario contestualizzato (tratto, per esempio, da abstract scientifici, introduzioni di articoli accademici, voci enciclopediche, conferenze e stampa divulgativa)¹¹, possono stimolare un'esposizione ripetuta e rinforzata, consentono agli studenti di incontrare il lessico in contesti di realtà, favorendo l'attivazione di strategie quali il *noticing* e l'inferenza del significato dal contesto. In aggiunta, strumenti come flash-card digitali o *word cards* tradizionali, che consentono la ripetizione dilazionata e il recupero in modo ludico, supportano il consolidamento del vocabolario, previamente selezionato dalle liste di espressioni accademiche (vd. *supra*). Infine, attività leggere e auto-regolate, come il riformulare frasi accademiche o creare mappe semantico-funzionali sfruttano i processi di elaborazione profonda e di ripetizione variata, che dovranno essere inclusi nel percorso didattico guidato.

3.1. *Dalla teoria alla pratica: un esempio per il contesto universitario*

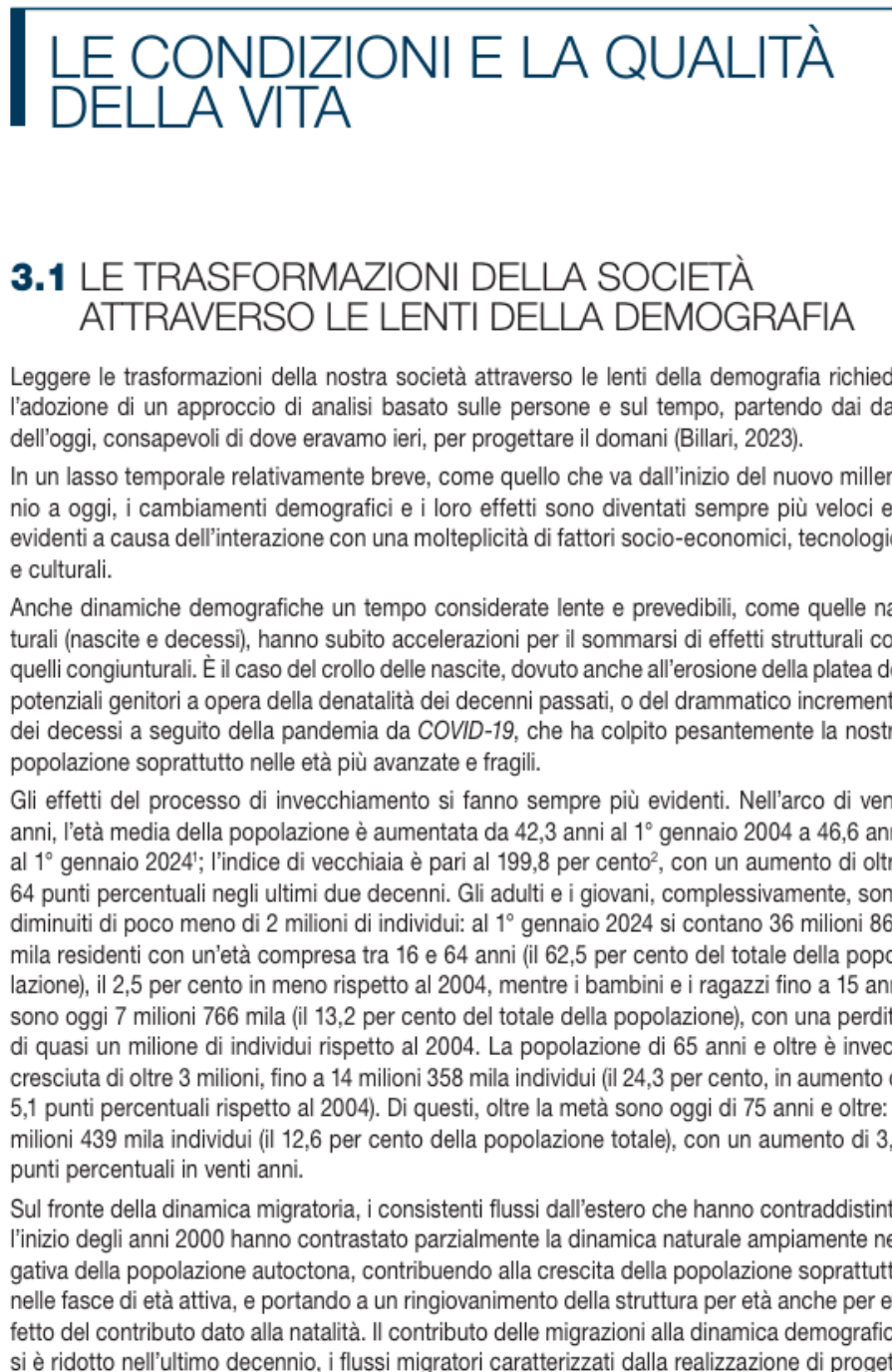
In un contesto di apprendimento universitario dell'italiano come lingua seconda, la progressione delle attività dedicate al lessico accademico potrebbe articolarsi secondo una struttura graduale che accompagni gli studenti dall'esposizione controllata alla rielaborazione autonoma e mediata del lessico accademico. Si riporta di seguito, come esempio, il percorso di 20 ore sperimentato durante l'a.a. 2025/2026 nell'insegnamento di "Italiano L2 e linguistica della mediazione I" della laurea magistrale in Lingue e culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale dell'Università di Milano. Il percorso è cominciato con la lettura guidata di un testo espositivo-argomentativo non

¹⁰ Interessanti strumenti di supporto all'esposizione extrascolastica ed extrauniversitaria (e specificamente museale) al lessico accademico potrebbero provenire dai contenuti museali aumentati sviluppati nell'ambito del Partenariato CHANGES (cfr. Biffi, Marano, Sanna, 2025).

¹¹ Si intendono strumenti digitali (app per smartphone, come WordUp per l'inglese o piattaforme di apprendimento, come Quizlet) che propongono micro-input linguistici tratti da contesti reali, in alcuni casi consegnati allo studente tramite notifiche brevi e non intrusive, fruibili randomicamente negli interstizi della giornata (attese, viaggi coi mezzi pubblici, pause), fuori dagli spazi istituzionali e senza sforzo intenzionale dell'apprendente. Tuttavia ad ora non ne esistono di specificamente dedicate all'italiano accademico.

manipolato: il paragrafo iniziale del terzo capitolo del rapporto annuale 2024 dell'ISTAT, intitolato *Le condizioni e la qualità della vita*¹²; esso tratta alcune questioni di rilievo per un corso di laurea che debba affiancare allo studio della lingua l'approfondimento degli aspetti socioeconomici e culturali attuali (dinamiche demografiche e migratorie, strutture familiari, istruzione e occupazione).

Figura 1. *La prima pagina della lettura input, tratta dal rapporto ISTAT (2024: 111), nella quale si possono riconoscere diverse tessere lessicali dell'italiano accademico (è il caso di, evidente, sul fronte di, caratterizzato da ecc.)*



¹² Il capitolo, e l'intero rapporto, sono naturalmente disponibili online: <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2024-la-situazione-del-paese-2/>.

Il lessico accademico presente nella lettura input viene inizialmente ricondotto a specifiche funzioni comunicative, previamente discusse con la classe; viene poi sistematizzato in una tabella (Figura 2), invitando la classe ad aggiungervi le unità lessicali già note, che assolvono al medesimo compito.

Figura 2. *La tabella proposta in classe per focalizzare alcune unità del lessico accademico presente nella lettura*

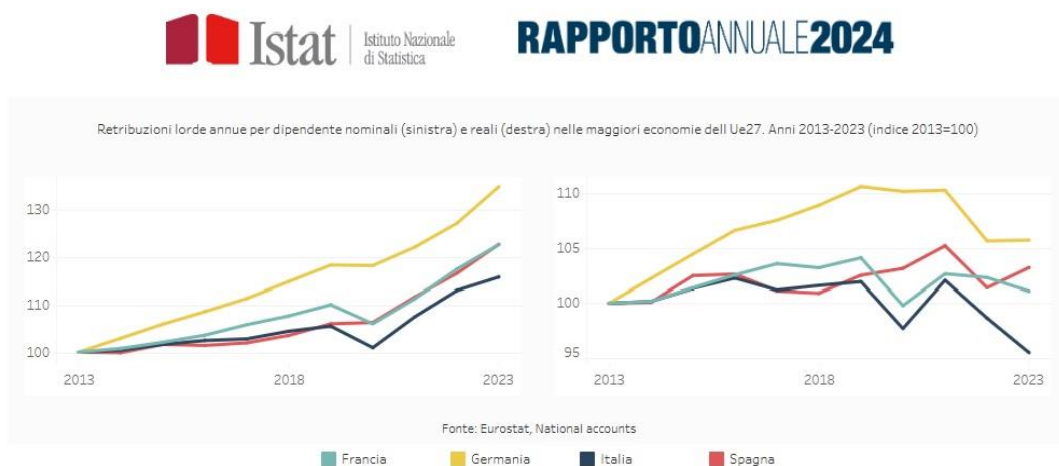
INDICARE UNA MISURA	INDICARE IL GRADO DI UNA MISURA	MANTENERE O CAMBIARE IL TEMA DEL DISCORSO	FARE DEGLI ESEMPI

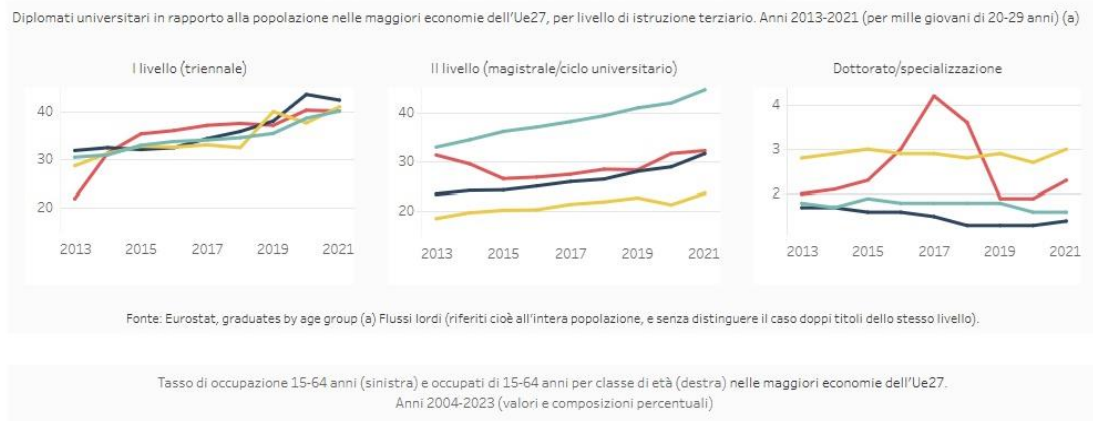
aumento; aumentare - pesantemente - sul fronte del - incremento - essere pari a - drasticamente - si tratta di - crescita; crescere è - essere il caso di - sensibilmente - quota - riduzione; ridurre - costantemente; costante - diminuzione; diminuire - raddoppiare

Questa fase comprende anche attività di produzione orale e scritta in piccoli gruppi che permettono di riutilizzare le espressioni apprese o richiamate alla memoria in brevi produzioni testuali analoghe a quella proposta.

Successivamente l'attenzione si sposta su una subabilità della mediazione testuale, centrale in contesto universitario, e cioè la capacità di elaborare e transcodificare dati e informazioni offerte in formato grafico (Dota, Prada, 2026): gli studenti, dopo aver esplorato alcune strutture morfosintattiche ricorrenti nell'illustrazione di dati percentuali (attraverso l'osservazione guidata nei testi ed esercizi di trasformazione), interpretano grafici tematicamente affini ai topic affrontati nella lettura input (il tasso di occupazione in Italia in relazione al grado di istruzione; il tasso del lavoro femminile in Italia) e trasformano i dati visivi (Figura 3) in testi espositivo-argomentativi brevi. Esercitano così la capacità di trasferire il lessico accademico relativo alle funzioni di "indicare misura o grado" e "presentare un fenomeno" tra modalità diverse (in prima battuta, una produzione orale libera, a commento estemporaneo dei grafici; a seguire una produzione scritta vincolata) e con livelli di formalità graduati: meno sorvegliata la produzione orale non pianificata; più aderente alle attese di un registro formale quella scritta.

Figura 3. *Alcuni dei grafici proposti a lezione per esercitare la mediazione testuale e il lessico accademico, tratti dal medesimo rapporto*





Il percorso comprende naturalmente attività di comprensione orale, sempre a partire da testi che permettono di focalizzare il lessico accademico; nel caso specifico, è stato didattizzato un podcast dell'ANSA a tema economico (intitolato *Il paese dei mini-salari*¹³). Oltre a riprendere le strutture utili a esprimere dati quantitativi, il podcast ha consentito di introdurre ulteriori elementi del lessico accademico e metafore tipiche della comunicazione economica (su cui cfr. Gualdo, 2023: 53-59); tali elementi sono stati analizzati, categorizzati e messi in relazione con quanto già emerso nelle lezioni precedenti, ampliando così il repertorio lessicale degli studenti e sensibilizzandoli ai tratti metaforici del discorso specialistico (sulle metafore nel lessico accademico cfr. Sakr, 2025). Successivamente, il percorso si è orientato verso la mediazione linguistico-concettuale: a partire da articoli divulgativi di economia, gli studenti hanno imparato a riconoscere le strategie che trasformano contenuti specialistici in testi accessibili anche ai non addetti ai lavori; sono quindi stati guidati nella riformulazione divulgativa di porzioni del testo ISTAT proposto inizialmente, lavorando sui tecnicismi, sulla sintassi tipica della prosa accademica e sulle scelte lessicali adeguate a un pubblico medio. Il ciclo si è concluso con un'attività di mediazione linguistica e concettuale creativa, nelle quali gli studenti hanno tradotto concetti economici di base (salario, pensione) in uno script per un video destinato a un pubblico preadolescente, selezionando metafore e strategie divulgative adeguate. L'attività, preceduta dall'esplorazione e analisi linguistica di un contenuto che potesse fare da riferimento¹⁴ e di una lettura che esplicitasse le strategie comunicative attivate nella divulgazione¹⁵, rappresenta il punto di arrivo del percorso, poiché richiede una padronanza sufficientemente solida del lessico accademico da consentirne la trasformazione, semplificazione e riutilizzo consapevole in registri non specialistici. Da ultimo, si è proposto agli studenti di redigere un testo analogo, per articolazione e temi, al testo ISTAT iniziale, che vertesse però sui rispettivi paesi di origine e includesse le strutture lessicali e testuali accademiche incontrate nel percorso. Nel testo sono confluiti paragrafi assegnati come attività di produzione singola lungo il corso, sui quali chi scrive aveva restituito un primo feedback, individuale e collettivo: si potrà, infatti, scegliere lungo il percorso alcune delle produzioni scritte degli studenti per commentare *in plenum* le scelte e le correzioni degli errori, selezionati tra quelli eventualmente trasversali a più produzioni. Le fasi di focalizzazione del lessico accademico possono essere condotte con l'ausilio del

¹³ Disponibile in rete: https://www.ansa.it/sito/podcast/ansa_voice_economia/2024/07/15/il-paese-dei-mini-salari.record-negativo-dellitalia_e60e7db5-8e51-4a75-9167-4a257525eca4.html.

¹⁴ Si è trattato del secondo (brevissimo) episodio della serie animata *Clay Economy* disponibile su RaiPlay, che offre pillole di economia ed educazione finanziaria per ragazzi; l'episodio è dedicato al concetto di banca: <https://www.raiply.it/programmi/clayeconomy>.

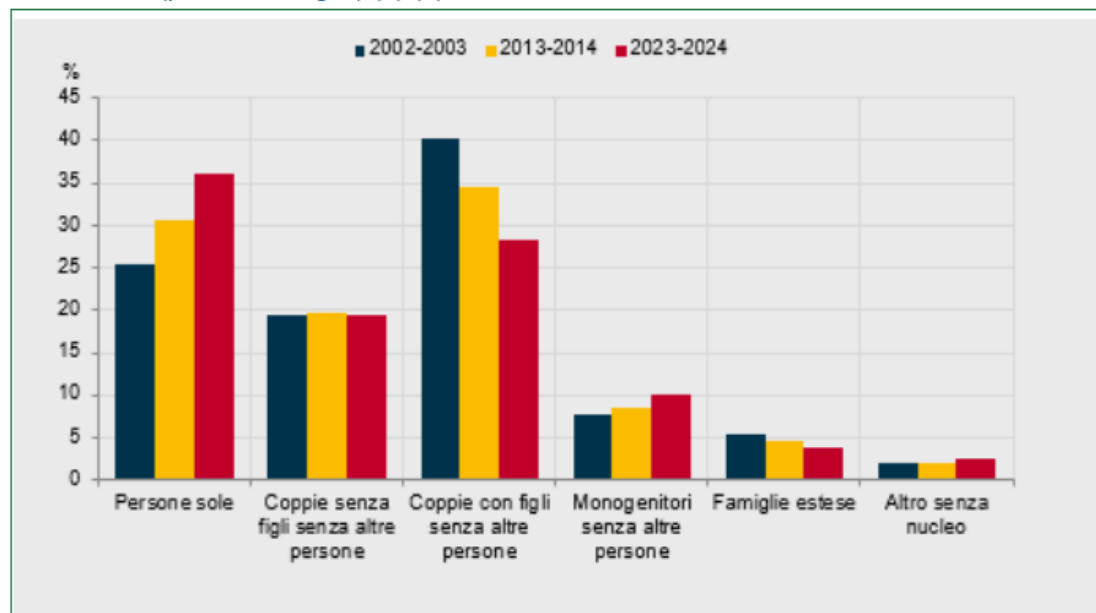
¹⁵ È stato impiegato un estratto da Proietti (2010).

DIA, di cui sono state lette alcune voci in aula, chiedendo poi agli apprendenti che nelle produzioni scritte via via assegnate figurassero i lessemi e alcune delle costruzioni commentate a lezione e focalizzate nel campo “forma e costruzione” delle voci-lemma del dizionario. Il percorso dovrebbe permettere agli studenti di interiorizzare il lessico accademico non come lista da memorizzare, ma come insieme di strumenti da attivare nella fruizione e produzione dei diversi generi testuali epistemici, a partire da quelli incontrati in ambito universitario.

A monte del percorso il docente potrà proporre un test lessicale che valuti le conoscenze pregresse relative al lessico della conoscenza (cfr. Ferrucci, 2025: Appendice), in modo da pianificare di conseguenza la sua azione didattica, massimizzando le conoscenze pregresse del gruppo classe e provvedendo a una omogeneizzazione propedeutica del livello generale. Il test a conclusione del percorso potrà, per esempio, prevedere esercizi a risposta chiusa (cloze, abbinamenti forma-funzione; cfr. Dota, 2025d) e la richiesta di produrre un testo espositivo, che sfrutti il lessico e le strutture apprese, a partire da un grafico relativo a uno dei temi socio-culturali affrontati nel percorso. Nel percorso riepilogato è stato proposto il grafico seguente (Figura 4), sulla composizione delle famiglie italiane negli ultimi decenni.

Figura 4. *Il grafico proposto nel test finale del percorso sull'italiano accademico*

Figura 2.5 Famiglie per tipologia. Anni 2002-2003, 2013-2014, 2023-2024
(per 100 famiglie) (a) (b)



Fonte: Istat, Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana

4. I CONTRIBUTI DELLA MONOGRAFIA

I contributi qui introdotti approfondiscono aspetti particolari del quadro teorico riepilogato in § 1 e 2. La prima sezione (*Il lessico nell'educazione linguistica in L1*) muove dalle basi teoriche (con il contributo di Massimo Palermo), per approdare alla dimensione storica (Roberta Cella) e lessicografica (Marcello Aprile); alla riflessione teorica seguono esempi di possibili pratiche nei diversi gradi scolastici (Silvia Demartini, Dalila Bachis,

Eugenio Salvatore). La seconda sezione (*Il lessico tra didattica dell'italiano L2/LS e pratiche comunicative*) prosegue con alcuni affondi sull'italiano L2 (Pierangela Didadori e Donatella Troncarelli), per concludere con uno sguardo sulle performance linguistiche reali (Sara Pasquet, Luisa Revelli e Carla Marellò).

Nel dettaglio, la riflessione teorica sulle forme della ricchezza e padronanza lessicale nella L1, delineata da MASSIMO PALERMO, offre la cornice concettuale entro cui collocare i contributi della prima sezione: la competenza lessicale, come osserva Palermo nel suo saggio, non riguarda solo l'ampliamento del vocabolario, ma soprattutto la capacità di usare le parole in modo preciso, riconoscendone significati, registri, relazioni semantiche e collocazioni. Il saggio individua tre assi di intervento prioritari: lo sviluppo del lessico astratto, la costruzione di reti associative tra parole e un uso più critico della sinonimia, orientato alla scelta della parola più adeguata al contesto. Attraverso esempi concreti e riferimenti a strumenti lessicografici innovativi, quali il DIA, Palermo sostiene la realizzazione di percorsi didattici induttivi, fondati sull'osservazione dei contesti d'uso e sulla valorizzazione delle relazioni semantiche, basati su approccio più integrato tra lettura, scrittura e riflessione sulla lingua.

Sulla lessicografia italiana, e in particolare sui vocabolari di base come strumenti progettati per guidare l'apprendimento linguistico e favorire un uso più consapevole e accessibile dell'italiano, si sofferma il contributo di MARCELLO APRILE. Lo studioso offre una sintesi delle principali questioni legate alla selezione del lessico nei dizionari dell'uso e al ruolo dei vocabolari di base nella lessicografia italiana. Muovendo dal modello teorico inaugurato da Tullio De Mauro, l'autore sottolinea come ogni vocabolario debba operare una necessaria riduzione della complessità linguistica, selezionando le parole sulla base di criteri di frequenza, disponibilità e funzionalità comunicativa. Il saggio mette quindi a confronto due opere emblematiche: il DIB, fondato su una struttura modulare del lessico fondamentale, e il DIC, più vicino ai vocabolari compatti tradizionali.

Un tassello utile alla ricostruzione in diacronia della didattica del lessico viene poi dall'analisi comparativa degli eserciziari di Mottura-Parato (1871) e di Malagoli (1922) condotta da ROBERTA CELLA: attraverso i due campioni, Cella mostra come il trattamento del lessico nella grammaticografia otto-novecentesca non sia stato lineare, ma segnato da improvvise accelerazioni e rapidi arresti. Se da un lato la *Grammatichetta applicata* di Parato conferma la marginalità del lessico nella tradizione scolastica ottocentesca, dall'altro lato gli *Esercizi di lingua e stilistica* di Malagoli rappresentano, come sottolinea l'autrice, un momento di svolta: l'assimilazione, pur semplificata e decontestualizzata, della stilistica di Bally introduce nella scuola italiana un'attenzione nuova alle relazioni semantiche, all'uso consapevole del dizionario e alla distinzione fine dei significati. Questa innovazione, in anticipo di vent'anni sulla proposta di Migliorini, rimane tuttavia isolata: il clima idealista che negli anni successivi svaluta la grammatica impedisce che tali aperture si consolidino, lasciando solo intravedere quanto la linguistica, se adeguatamente adattata, avrebbe potuto incidere più profondamente sulla didattica del lessico.

A seguire, la monografia presenta alcune pratiche spendibili ai diversi gradi del percorso d'istruzione. SILVIA DEMARTINI mette in luce le possibilità di arricchimento lessicale nella scuola primaria, evidenziando l'importanza di un lavoro sistematico e motivante sulle parole, inserito in un curriculum consapevole. Il saggio illustra come attività induttive e di osservazione linguistica (molte tratte dal progetto *Sgrammit*) permettano agli alunni di ampliare il lessico mentre scoprono regolarità grammaticali. Attraverso giochi linguistici, manipolazioni, letture e attività cooperative, la riflessione grammaticale diventa occasione per scoprire, categorizzare e usare nuove parole in contesti significativi. Il contributo sottolinea, infine, che i "vincoli" offerti dalla grammatica facilitano la ricerca lessicale e sostengono la memorizzazione.

Su una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado si concentra, invece, DALILA BACHIS, che illustra un percorso articolato su più assi: il cambiamento delle parole nel tempo, nello spazio e nei contesti, e l'analisi del lessico nei testi contemporanei (canzoni di Sanremo 2025). Le attività, supportate da momenti di autovalutazione, mostrano un forte coinvolgimento degli studenti e una crescita nella competenza lessicale, pur in presenza di limiti strutturali (scarsa presenza di input analoghi nei manuali; restrizioni sull'uso degli strumenti digitali).

EUGENIO SALVATORE mostra, invece, come i modi dell'esplicitazione delle fonti enunciative, spesso trascurati nella didattica esplicita, possano diventare un oggetto didattico "ponte" tra scuola e università, in grado di supportare negli apprendenti la consapevolezza della varietà di usi e dei registri. Attraverso dati ricavati dai corpora DIA e LISDiGio, l'autore esemplifica la varietà di forme utili a "dare la parola" ad altri e al contempo evidenzia le differenze di tali forme tra testi accademici e testi giornalistici.

I saggi successivi sono invece dedicati all'italiano L2, e in particolare a due strumenti a disposizione del docente: le strategie di trasparenza nella spiegazione del lessico e le proposte di trattamento del lessico nei manuali avanzati.

Il saggio di PIERANGELA DIADORI esplora il ruolo centrale delle spiegazioni lessicali nell'interazione didattica della classe di italiano L2, collocandole all'interno di una lunga tradizione di studi sull'apprendimento del lessico nelle lingue seconde. Grazie ai contributi più recenti dell'analisi conversazionale, l'autrice mostra come le spiegazioni dei docenti costituiscano momenti altamente strutturati e ricorrenti dell'attività didattica, in cui parole, gesti, intonazione e risorse multimodali cooperano per rendere comprensibili vocaboli nuovi o problematici. Attraverso un'ampia rassegna di ricerche internazionali e due studi di caso (uno su lezioni online, l'altro su lezioni in presenza), il saggio illustra la varietà delle strategie a disposizione dei docenti, che illuminano il ruolo strategico delle loro competenze interazionali per favorire l'acquisizione: dalla co-costruzione dialogica del significato alle spiegazioni più monologiche, fino all'integrazione di elementi non verbali.

Muovendo dalle indicazioni del QCER e dal crescente interesse per il lessico nella ricerca glottodidattica, DONATELLA TRONCARELLI analizza un corpus di manuali C1-C2 per verificare quanto la progettazione editoriale rifletta tale sensibilità e quali strategie vengano adottate per sostenere l'ampliamento del repertorio lessicale degli apprendenti. L'indagine mostra come i manuali avanzati esponano gli studenti a una gamma molto ampia di testi e temi, con l'obiettivo di introdurre vocaboli meno frequenti, espressioni idiomatiche e unità lessicali complesse. Parallelamente, viene esaminato il tipo di lessico su cui gli autori invitano esplicitamente a riflettere e le tecniche didattiche più ricorrenti per favorirne la comprensione e l'uso.

Il volume si chiude con i contributi di Revelli, Pasquet e Carla Marengo, che discutono le competenze lessicali produttive in diverse tipologie di apprendenti.

Il saggio di SARA PASQUET e LUISA REVELLI presenta un'indagine sperimentale sulle competenze lessicali produttive in italiano, esplorate attraverso prove di elicitazione somministrate a un ampio campione di parlanti diversamente esposti all'italiano: italofoeni nativi, apprendenti L2 in Italia, bilingui italiani all'estero (LMiB) e studenti di italiano come LS in contesti non immersivi. Attraverso il format ludico di "Nomi, cose, città", le autrici analizzano la capacità dei partecipanti di richiamare rapidamente lessemi appartenenti a categorie semantiche specifiche, osservando sia la quantità sia la qualità del vocabolario prodotto. L'obiettivo è duplice: da un lato costruire scale quantitative della competenza lessicale legate all'età, al contesto acquisizionale e allo status linguistico dell'italiano; dall'altro mettere in luce differenze qualitative nei tipi di parole evocate, nei processi cognitivi attivati e nelle strategie di accesso al lessico. Il saggio si colloca così nel solco degli studi sulla fluenza verbale e sulla valutazione del lessico, mostrando come un

compito semplice solo in apparenza possa rivelare aspetti profondi dell'organizzazione lessicale dei parlanti e delle dinamiche di apprendimento e contatto linguistico.

L'analisi del parlato pubblico di Jannik Sinner proposta da CARLA MARELLO offre, infine, un osservatorio privilegiato per comprendere come l'italiano venga acquisito, modellato e performato da parlanti bilingui immersi in contesti ad alta esposizione comunicativa. Come mostra Marello, il tennista altoatesino rappresenta un profilo raro: un bilingue tedesco-italiano che ha appreso l'italiano dopo la lingua madre, è stato immerso fin da adolescente in varietà neo-standard e ha progressivamente affinato competenze linguistiche e retoriche grazie alla frequenza delle interviste televisive. Le sue produzioni orali, ampiamente documentate e distribuite su più anni, costituiscono un materiale prezioso sia per la didattica dell'italiano L2 sia per lo studio dell'italiano parlato giovanile, poiché mostrano l'evoluzione di un parlante quasi nativo, con tratti riconducibili al neo-standard, interferenze residue e strategie comunicative sempre più consapevoli. L'interesse scientifico risiede non solo nel lessico e nelle reggenze verbali, ma anche nella prosodia, nella gestione dell'interazione e nella costruzione di un repertorio espressivo modellato dall'esposizione mediatica e dalla necessità di comunicare in più lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baddeley A. D. (1990), *Human Memory: Theory and Practice*, Psychology Press, Hove.
- Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di) (2024), *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino.
- Ballarin E. (2021), "Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche", in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), pp. 97-108.
- Ballarin E., Nitti P. (2020), "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione", in Visconti J., Manfredini M., Coveri L. (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 21-29.
- Barcroft J. (2015), *Lexical Input Processing and Vocabulary Learning*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Barker D. (2007), "A personalized approach to analyzing "cost" and "benefit" in vocabulary selection", in *System*, 35, 4, pp. 523-533.
- Barni M., Gallina F. (2008), "Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri", in Barni, Troncarelli, Bagna (a cura di), pp. 143-156.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Biffi M., Marano L., Sanna I. (2025), "Contenuti museali "aumentati". Proposte per una riscrittura di testi differenziati in funzione di parametri sociolinguistici", in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 321-333: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30552>.
- Brown P. C., Roediger H. L., McDaniel M. A. (2014), *Make It Stick: The Science of Successful Learning*, Harvard University Press, Harvard.
- Canazza A. (2025), "La funzione "indicare misura o grado" nell'italiano accademico: una proposta operativa per studenti di italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 284-295: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30550>.
- Cardona M., De Iaco M. (2020), *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*, Aracne, Roma.

- Cardona M. (2021), “Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), pp. 33-50.
- Chiari I. (2008), “Dizionari elettronici e glottodidattica”, in Barni, Troncarelli, Bagna (a cura di), pp. 227-233.
- Chintalapalli V., Bahl N. (2025), “Linguistic Markers of Stance in Essay Writing: A Corpus-Based Study of EFL Student Writing”, in Al-Hoorie A.H., Mitchell C., Elyas T. (eds), *Language Education in Saudi Arabia: Integrating Technology in the Classroom. English Language Teaching: Theory, Research and Pedagogy*. Springer, Cham: https://doi.org/10.1007/978-3-031-84278-8_3.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Cimmino D. (2025), “Selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva”, in DIA: <https://pric.unive.it/progetti/dia/funzioni-comunicative>.
- Clark V. E. (2024), *First Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- Colombo M. (2017), “Un nuovo strumento per la didattica del lessico: il Repertorio Italiano di Famiglie di parole (RIF)”, in *Studi linguistici italiani*, 2, pp. 304-314.
- D'Aguanno D. (2019a), “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 II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-106.
- D'Aguanno D. (2019b), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- D'Aguanno D. (2025), “Formule dell'italiano accademico: rilevanza educativa e indicazioni didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 270-283: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30549>.
- de Leo V. (2024), “Didattica del lessico: un percorso bibliografico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27894>.
- de Leo V. (2025), “Proposta di unità di formazione: il lessico accademico e le relazioni di causa-effetto”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 1076-1088: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29126>.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- DIA = *Dizionario dell'italiano accademico*, coordinato da Mastrantonio D.: <https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi>.
- Dota M. (2022a), “Social-italiano 12. Un'indagine sulla didattica dell'italiano L2/LS in Instagram, TikTok e YouTube e una proposta di laboratorio per le scuole”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 311-322: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19664>.
- Dota M. (2022b), “Esercitare il parlato programmato formale nella classe plurilingue”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 743-754: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18325>.
- Dota M. (2022c), “Tema o tesi? Mediazione e strategie di mediazione come supporto al riconoscimento dei testi argomentativi”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 260-267: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19614>.
- Dota M. (2025a), “Usare il DIA per l'analisi dei generi testuali in italiano: primi sondaggi”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 83-104: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30533>.
- Dota M. (2025b), “Significativo”, in DIA: <https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#16>.
- Dota M. (2025c), “Sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato”, in DIA: <https://pric.unive.it/progetti/dia/funzioni-comunicative>.

- Dota M. (2025d), “Il DIA come strumento per la didattica dell’italiano accademico a stranieri”, in *LTO*, 6, 2, pp. 13-27.
- Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di) (2025), “Italiano accademico e dintorni. Studi a margine del progetto DIA”, in *Quaderni di Italiano LinguaDue*, 7: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30685/25458>.
- Dota M., Prada M. (2025) (a cura di), *Didattica dell’italiano L2/LS in chiave multimodale e multimediale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Dota M., Prada M. (2026), “Note sulle attività di mediazione testuale per la vita accademica”, in Diadori P., Troncarelli D. (a cura di), *Le attività di interazione e mediazione nei manuali di italiano L2 post QCER*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 51-61.
- Ferreri S. (2005), *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell’italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Forti L., Spina S. (2025), “Insegnare l’italiano L2 con i corpora”, in Dota M., Prada M. (a cura di), pp. 115-132.
- Gallina F. (2018), “Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2”, in Coonan C. M *et al.* (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 323-339.
- 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://doi.org/10.13130/2037-3597/11842>.
- Gallina F. (2022), *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*, Pacini, Pisa.
- Ghirarduzzi A., Fiorentino A. (2025), “‘Nessuna lingua è un’isola’: apprendere in uno spazio romanzo tra intercomprensione e didattica dell’italiano”, in Dota M., Prada M. (a cura di), pp. 25-45.
- Grandi N. (a cura di) (2025), *L’italiano scritto degli studenti universitari, Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Gregory T. (1985), “Il Lessico Intellettuale Europeo”, in Cicala M. C. (a cura di), *Lo storico e il suo lessico*. Atti del Convegno di Prato, 1-3 aprile 1982, La Grafica, Messina, pp. 3-13.
- Gualdo R. (2023), *L’italiano dell’economia*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Hyland K., Milton J. (1997), “Qualification and certainty in L1 and L2 students’ writing”, in *Journal of Second Language Writing*, 6, 2, pp. 183-205: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90033-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90033-3).
- Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di) (2021), *Competenza lessicale e apprendimento dell’italiano L2*, Firenze University Press, Firenze.
- Jezek E. (2025²), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Joe A. (1998), “What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?”, in *Applied Linguistics*, 19, 3, pp. 357-377.
- Kremmel B., Schmitt N. (2017), “Vocabulary Levels Test”, in *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Wiley: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0499?msocid=1497d39fc32c655f245cc6c3c25b64ea>.
- Laudanna A., Thornton A. M., Brown G., Burani C., Marconi L. (1995), “Un corpus dell’italiano scritto contemporaneo dalla parte del ricevente”, in Bolasco S., Lebart L., Salem A. (a cura di), *III Giornate internazionali di Analisi Statistica dei Dati Testuali*. I, Cisu, Roma, pp. 103-109.

- Laufer B. (2021), “Formulaic Sequences and Second Language Learning”, in Barclay S., Szudarski P. (eds.), *Vocabulary Theory, Patterning and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 85-94.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Hove.
- Longobardi M. (2011), *Vanvere. Parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, Carocci, Roma.
- Maconi L. (2025), “Qualche osservazione sulla categoria di italiano accademico”, in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), pp. 53-68.
- Maggini M. (2021), “La competenza lessicale nei metodi d’insegnamento Linguistico”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), pp. 23-32.
- Mastrantonio D. (2023), “Le regolarità nascoste: aspetti comunicativi sottorappresentati nella didattica L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 343-358:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/20397>.
- Mastrantonio D. (2025), “Il Dizionario dell’Italiano Accademico (DIA): come sono strutturate le voci e cosa sappiamo del lessico accademico dopo il progetto DIA”, in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), pp. 1-33.
- Mastrantonio D. (2026), “Osservare”, in DIA:
<https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#11>.
- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), “Il progetto PRIN 2022 PNRR ‘Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali’ (DIA): prime acquisizioni e prospettive”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/27866>.
- Mollica A. (2019), *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell’italiano*, Eli-La Spiga, Loreto.
- Mondani P. (2023), “Anche il proverbio vuole la sua parte. Proverbi e modi di dire nell’insegnamento dell’italiano come lingua materna”:
<https://geostogrammit.it/page/percorso-proverbi%20e%20modi%20di%20dire>.
- Mondria J.-A., Mondria-de Vries S. (1994), “Efficiently memorizing words with the help of word cards and ‘hand computer’: Theory and applications”, in *System*, 22, 1, pp. 47-57.
- Nakata T. (2011), “Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software”, in *Computer Assisted Language Learning*, 24, 1, pp. 17-38.
- Nation I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House, New York.
- Nation I. S. P. (2006), “How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening?”, in *Canadian Modern Language Review*, 63, 1, pp. 59-82.
- Nation I. S. P. (2007), “The four strands”, in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, pp. 1-12.
- Nation I. S. P. (2013), *What Should Every EFL Teacher Know?*, Compass Publishing, Seoul.
- Nation I. S. P. (2022³), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation I. S. P., Beglar D. (2007), “A vocabulary size test”, in *The Language Teacher*, 31, 7, pp. 9-13.
- Nation I. S. P., Crabbe D. (1991), “A survival language learning syllabus for foreign travel”, in *System*, 19, 3, pp. 191-201.
- Nation I. S. P., Macalister J. (2021), *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, Routledge, New York.
- Nation I. S. P., Webb S. (2011), *Researching and Analyzing Vocabulary*, Heinle Cengage Learning, Boston.

- Nardella S. (2025a), “Italiano accademico nella manualistica scolastica: un’indagine campionaria”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 683-707:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/30551>.
- Nardella S. (2025b), “Il DIA nella didattica universitaria dell’italiano L1”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 296-320: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30551>.
- Nava A. (2005), “L’approccio lessicale”, in Rizzardi M.C., Barsi M. (a cura di), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. 1: Teorie, applicazioni, materiali*, LED, Milano, pp. 565-602.
- Nitti P. (2022), “Il proverbio nei manuali di italiano della scuola primaria”, in *Pbrasis. Rivista di studi fraseologici e paremiologici*, 6, pp. 37-48.
- Pagliara F. (2025), “Tenuta del registro formale nella comunicazione accademica scritta in italiano L1 e L2”, in *Linguistik online*, 136, 4, pp. 85-99:
<https://doi.org/10.13092/z6gd4f57>.
- Pecorini I. (2019), *Famiglie di parole. Quaderno per sviluppare la competenza lessicale*, Le Monnier-Mondadori, Milano.
- Pimsleur P. (1967), “A Memory Schedule”, in *The Modern Language Journal*, 51, 2, pp. 73-75.
- Prada M. (2013), “NEW - Non solo parole Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/3226>.
- Prada M. (2025), “Didattica della coesione testuale e discorsiva attraverso il DIA (dizionario dell’italiano accademico)”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 244-269:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/3054>.
- Proietti D. (2010), “Divulgazione, linguaggio della”, in *Enciclopedia dell’Italiano Treccani*, Istituto della Enciclopedia, Roma:
https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-divulgazione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 797-818:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/18328>.
- Restivo M.L. (2023), “Sulla variazione di registro nella scrittura formale degli studenti universitari: un’indagine sul corpus UniverS-Ita”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 52, 2, pp. 402-420.
- RIF = *Repertorio Italiano di Famiglie di Parole*, a cura di d’Achille P. e Colombo M., Bologna, Zanichelli.
- Rossi F. (2025), “coesione, coerenza, horror vacui e altri accidenti nella scrittura universitaria”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 728-744:
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/29111>.
- Ruggiano F. (2020), “Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. Un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell’italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 111-121:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/13984>.
- Sabatini R. (2012), *Un mondo di parole. Quaderno di esercizi e giochi linguistici per scoprire i segreti della lingua italiana con il vocabolario*, Le Monnier, Milano.
- Sakr A. (2025), “Sulle funzioni della metafora nell’italiano accademico: un’analisi corpus-based”, in Dota, Mastrantonio, Salvatore (a cura di), pp. 167-190.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary*, Macmillan, Palgrave.
- Schmitt N., Schmitt D., Clapham C. (2001), “Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test”, in *Language Testing*, 18, pp. 55-88.

- Serianni L. (2019), “Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola”, 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, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 21-36.
- Sonbul S., Siyanova-Chanturia A. (2022), “Teaching and Learning Vocabulary”, in Mohebbi H., Coombe C. (eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*, Springer, Berlin, pp. 499-503.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference “Journées d’Analyse statistique des Données Textuelles” (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Tseng W.-T., Dörnyei Z., Schmitt N. (2006), “A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition”, in *Applied Linguistics*, 27, 1, pp. 78-102.
- Tseng W.-T., Schmitt N. (2008), “Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach”, in *Language Learning*, 58, pp. 357-400.
- Zuccherini N. (2020), *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*, La Linea, Bologna.

