

SULLO SVILUPPO DELLA PADRONANZA LESSICALE NELLA L1

Massimo Palermo¹

1. PREMESSA

Qualche anno fa, a margine di una delle cicliche tempeste mediatiche sulla crisi della scuola e sul conseguente declino delle competenze di italiano dei nostri studenti, sottolineavo che le due priorità assolute erano l'ampliamento del lessico e la comprensione di testi complessi; immaginare di arginare il problema dando più spazio agli esercizi di dettato (come qualcuno fece) era un po' come ostinarsi a tirare a lucido i pomelli di ottone del portone d'ingresso di un palazzo che presenta crepe nei muri portanti².

A distanza di quasi dieci anni la gerarchia delle priorità non è cambiata: nelle pagine che seguono ci concentreremo su una delle due, vale a dire sul potenziamento lessicale. Si tratta di un'urgenza didattica che emerge dall'esperienza quotidiana di chi lavora nelle classi ed è confermata dai risultati delle periodiche indagini nazionali e internazionali sulle competenze degli adolescenti³.

Per agire sul fronte lessicale la strada da privilegiare è a mio avviso quella di incoraggiare buone prassi didattiche: esercizi adeguati che stimolino per quanto possibile a cogliere il significato di un termine dal contesto, a distinguerne il livello d'uso, a trovare tra i vari sinonimi la parola più adatta in un determinato enunciato, non in astratto. Naturalmente non vanno trascurate le basi teoriche minime: ma su questo piano è sufficiente soffermarsi su poche conoscenze di lessicologia e lessicografia e approfondire le principali relazioni semantiche (sinonimia, antonimia, iperonimia, iponimia, olonimia, meronimia). Inoltre, sul piano del rapporto tra lessico e grammatica, occorre rinforzare la consapevolezza dei meccanismi della morfologia lessicale (derivazione e composizione).

Tuttavia, le buone prassi si sviluppano con fatica se non si creano le opportune condizioni di contesto. In un quadro più generale, rendere più efficace l'azione didattica dipende in buona misura dall'esito della sfida tesa a ri-orientare il rapporto che viene a crearsi tra l'editoria scolastica e le abitudini degli insegnanti. È di particolare importanza la formazione iniziale e in itinere dei docenti, utile anche per evitare che si perpetuino attività sul lessico poco efficaci ancorché ben radicate nella tradizione scolastica; abitudini rassicuranti, che si rispecchiano in scelte altrettanto rassicuranti degli editori e in un tasso di innovatività dei libri di testo assai ridotto. Un potenziale circolo vizioso che potrebbe tradursi in virtuoso con un pizzico di coraggio in più: da parte degli editori nell'accogliere proposte innovative, da parte dei docenti nell'adottarle. Per esempio, dedicando più spazio ai capitoli dedicati al lessico, e in particolare alla quantità e alla qualità degli esercizi.

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Palermo (2017). Si trattava di una mia riflessione in margine a un documento del «Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità», dal titolo *Contro il declino dell'italiano a scuola*. Per una sintesi del dibattito scaturito si veda De Santis, Fiorentino (2018).

³ Per un inquadramento generale si vedano Prada (2013) e l'utile rassegna bibliografica di de Leo (2024). Tra i non molti contributi specifici dedicati al tema, buona parte è stata pubblicata nelle riviste *Italiano a scuola* e *Italiano LinguaDue*, particolarmente attente al rapporto tra ricerca e azione didattica: si vedano per es. Casadei (2021); Ferro (2022); Gaudiomonte (2022); Tavosanis (2022); Prada (2024).

2. LA PADRONANZA LESSICALE NELLA SCUOLA

Il potenziamento lessicale è un obiettivo che si raggiunge gradualmente nei diversi cicli scolastici. Occorre curare gli aspetti quantitativi, cioè l'aumento del numero di parole di cui si ha competenza passiva e possibilmente attiva, ma ancor più promuovere la competenza qualitativa, intesa come capacità di dominare nella loro pienezza i diversi livelli correlati all'impiego delle parole⁴. Mi riferisco in primo luogo ad aspetti semantici, cioè alla conoscenza delle varie accezioni di una parola, dei suoi eventuali usi figurati e connotativi, alla capacità di riconoscere a quale registro essa appartiene. In secondo luogo occorre tener presenti aspetti morfologico-derivativi: cioè le possibilità di creare parole derivate a partire da una parola base e, in particolare, di distinguere i processi di derivazione teoricamente possibili da quelli effettivamente praticati⁵. In terzo luogo sono da curare aspetti ai confini tra semantica e sintassi: cioè il dominio delle solidarietà di significato con altre parole, nonché la capacità di cogliere i casi in cui il significato di un'espressione non è componenziale, come avviene per le frasi idiomatiche.

Operativamente, mi pare possa essere utile concentrarsi su tre aspetti:

- migliorare la conoscenza del lessico astratto;
- favorire la creazione di reti associative tra parole, ossia affinare la capacità di riconoscere i rapporti di parentela etimologica o di semplice assonanza e sfruttare tale capacità come leva per migliorare la conoscenza delle famiglie lessicali;
- imparare a usare i sinonimi come strumenti adatti a gestire le relazioni paradigmatiche, o *in absentia*, piuttosto che quelle sintagmatiche, o *in praesentia*⁶.

Si tratta di percorsi da compiere tenendo presente le indicazioni didattiche più aggiornate, che insistono sulla necessità di lavorare in parallelo sulle competenze di letto-scrittura, cioè di agire sia sulla competenza passiva sia su quella attiva dei vocaboli⁷. Indicazioni utili si trovano anche nei descrittori della competenza lessicale nel *Quadro di riferimento* delle prove di italiano INVALSI⁸, secondo le quali le competenze di letto-scrittura si articolano in un ventaglio di capacità: ricavare contestualmente il significato di parole che non si conoscono; comprendere il significato di parole afferenti a lessici specialistici; cogliere le implicazioni e le sfumature di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo, al contesto storico-culturale; comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni; riconoscere l'appartenenza di parole a determinati registri; riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale), antinomia, iperonimia/iponimia.

Esaminiamo ora più in dettaglio i tre aspetti.

Sull'importanza del lessico astratto – da sviluppare insieme alle capacità argomentative – si è soffermato Luca Serianni:

⁴ Trattandosi di un obiettivo che attraversa i diversi cicli scolastici, le cursorie osservazioni di questo lavoro andrebbero opportunamente declinate, in lavori più sistematici, in indicazioni adatte a una strutturazione verticale del curriculum di didattica del lessico.

⁵ Questa distinzione, solo parzialmente riconducibile a regolarità, è causa di incertezze anche in parlanti colti. Per es. da *abolire* e *disperdere* si ottengono i sostantivi *abolizione* e *dispersione* ma non **abolimento* e **disperdimento*, al contrario da *cedere* e *festeggiare* si ottengono *cedimento* e *festeggiamento* ma non **cedizione* e **festeggiazione*.

⁶ Faccio riferimento alla nota distinzione formulata da Jakobson (1966).

⁷ Efficaci sintesi dello stato dell'arte in D'Aguanno (2019) e Cignetti, Demartini, Fornara, Viale (2022). Non tratteremo qui delle *Nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*, il cui testo è uscito nel luglio 2025, successivamente alla data della mia comunicazione al convegno.

⁸ Consultabili all'indirizzo: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.

Sono due gli aspetti sui quali ritengo si debba insistere: 1) la costruzione di un'argomentazione corretta ed efficace attraverso la selezione di dati da presentare, l'uso di strumenti linguistici pertinenti (connettivi, interpunzione) [...]; 2) l'arricchimento del lessico astratto, a partire da quello che si riferisce alla vita associata (non si possono confondere *legislatura* e *legislazione*), sviluppando la capacità di cogliere le implicazioni ironiche che possono annidarsi nell'uso di un sinonimo meno comune (se qualcuno si complimenta per una mia *lezione*, mi fa piacere; se celebra la mia *dissertazione*, mi insospettisco (Serianni, 2013: X).

Lavorare su tale porzione di lessico è utile in relazione a due obiettivi: in primo luogo disciplinari, cioè imparare a orientarsi nelle specificità delle materie di studio; secondariamente per sviluppare la competenza in quella sezione di lessico astratto – trasversale alle discipline – che in studi recenti è stata definita *italiano accademico*⁹. Per approfondire l'argomento si può ora contare su un'utile risorsa a disposizione degli studiosi e degli insegnanti: il *Dizionario dell'italiano accademico* (DIA), consultabile online¹⁰. L'originalità del DIA consiste nel poter interrogare l'archivio non solo per lemmi, come nei comuni dizionari, ma anche a partire dalle funzioni comunicative che svolgono. Un solo esempio: nei manuali di studio, per realizzare la funzione comunicativa *presentare un fenomeno* si possono usare diversi verbi, tra cui *osservare*, *registrare*, *assistere a*. Ebbene, ciascuno di questi verbi ha uno o più significati primari: per es. 'guardare', 'fissare suoni o immagini su un supporto', 'partecipare come spettatore'. Solo secondariamente, e in maniera trasversale alle discipline (per questo motivo si differenziano dai tecnicismi), si risemantizzano per espletare la funzione presentativa.

Quanto al secondo aspetto (consolidare le relazioni tra famiglie di parole) possiamo di nuovo dare la parola a Luca Serianni:

C'è un livello di lingua (non esattamente costituita da parole arcaiche o specialistiche) che rischia di uscire dall'orizzonte dell'adolescente scolarizzato, il quale può non essere in grado di collegare a certe parole altre con la stessa radice, magari molto più comuni (le cinture di sicurezza, la cinta e il recinto, la cinghia ecc.). Le conseguenze sono gravi: un'intera porzione di saperi e di concetti, che va oltre le 2000 parole che ci servono per sopravvivere nel parlato quotidiano, potrebbe restare inerte, sterile, morta (Serianni, 2016: 1).

Molto utile per costruire attività di questo tipo è l'uso di un dizionario di famiglie di parole, che ordina i lemmi a partire dall'etimologia e non per ordine alfabetico: un esempio ben riuscito è costituito dal *Repertorio italiano di famiglie di parole* (RIF).

Aggiungo che, se l'obiettivo è quello di sviluppare reti di parole e distinguere i significati, il fatto che la ragione della loro somiglianza sia etimologica o no non va troppo enfatizzato: occorre cioè assumere – insieme ai discenti – il punto di vista del parlante comune, non quello dello storico della lingua o dell'etimologo. Mi spiego con due esempi: *convivente* e *convivente* sono facilmente confondibili dal parlante, anche se derivano da basi completamente differenti (CUM VIVERE) 'vivere insieme' / CON(N)IVERE 'chiudere gli occhi'. Se si lavora comparativamente su questi termini, inseriti in opportuni contesti, si coglierà l'occasione per spiegare anche le diverse etimologie, ma non è questo il punto determinante. Il metodo è applicabile anche all'esplorazione dei meccanismi della derivazione: *simile* / *dissimile* costituisce una coppia paradigmatica da trattarsi come *ordine*

⁹ D'Aguzzo (2019); Mastrantonio (2021); Dota, Mastrantonio, Salvatore (2025).

¹⁰ Si tratta di un progetto realizzato dalle Università di Venezia, Milano e Siena stranieri, il cui coordinatore nazionale è Davide Mastrantonio.

/ *disordine*, nonostante *dissimilem* fosse già presente in latino e quindi, tecnicamente, non è considerabile un derivato di *simile* (Colombo, 2018).

Si può poi allenare a riconoscere e a distinguere coppie di parole che nonostante l'assonanza non sono legate da un rapporto di sinonimia: *giurisdizione* e *giurisprudenza*, *immolare* e *emulare*, *decedere* e *recedere*. Propongo in sostanza di applicare alla L1 – prendendo a prestito un termine usato nella didattica contrastiva delle lingue straniere e adattandone il senso – la nozione di “falso amico”¹¹. Possono essere utili attività di potenziamento lessicale che insegnino a districarsi nel terreno accidentato di simili coppie o serie di parole, ad addentrarsi nelle sfumature di significato, mostrando con l'aiuto di esempi tratti da testi reali entro quali limiti ciascun termine è usabile.

Un possibile percorso didattico per consolidare le relazioni tra famiglie di parole può partire dal confronto di coppie di allotropi, per concentrarsi sulle analogie e le differenze semantiche che si sono create tra il lessema ereditario (o parola di derivazione popolare) e il latinismo (o parola di derivazione dotta). Si tratta, anche per chi non conosce il latino, di parole di cui si può osservare empiricamente la somiglianza, nella grafia e nel suono. In un secondo momento, in aggiunta a questo dato autoevidente, il docente può arricchire il bagaglio culturale dei discenti spiegando che la somiglianza è dovuta al fatto che provengono dalla stessa base etimologica e le ragioni, in grandi linee, delle diversità dei significanti dovute alle diverse trafile subite nel tempo.

Vediamo due esempi. Il primo è la coppia *piazza* / *platea* (dal lat. PLATEAM): partendo dal nucleo di significato comune ‘spazio piano e ampio’ si può cogliere lo spunto per spiegare come si è sviluppata storicamente la fruizione degli spettacoli, dalle piazze ai teatri, magari spingendosi ad esplorare la relazione di significato col derivato *plateale* (‘chiaro, evidente, ostentato’: *un gesto plateale*; *un fallo plateale*). Il viaggio nelle parentele tra parole può estendersi ancora: volendo risalire al gr. *platýs* ‘ampio, largo’ si può arrivare ai lemmi cugini *piatto*, *piattello*, *impiattare*, *piattaforma* e via dicendo. Il secondo è *angoscia* / *angustia*. In questo caso si può far riflettere sull'evoluzione semantica delle due forme, a partire dal significato di *angusto* ‘stretto’ e di *angustia* ‘ristrettezza, penuria’. Se l'aggettivo è riferibile preferibilmente agli spazi (*una stanza angusta*), il sostantivo si può riferire sia alle condizioni economiche (*trovarsi in angustie*) sia al piano morale: *angustia di vedute* ‘meschinità, ristrettezza mentale’. Di qui si passa a esaminare le accezioni di *angoscia*, dal significato originario (ma ormai arcaico) di ‘difficoltà di respiro, oppressione toracica’ (magari con un'incursione nel tecnicismo medico *angina*), a quello figurato e psicologico di sensazione di inquietudine, preoccupazione o paura. E, nell'estendere queste reti, ci viene in aiuto l'uso guidato del dizionario di famiglie di parole: il RIF, alla voce ANGERE (lat. ‘stringere, comprimere, soffocare’), riporta la seguente serie: *angere*, *angina*, *anginoso*, *angiporto*, *angoscia*, *angosciare*, *angustia*, *angustiare*, *angustioso*, *ansare*, *ansante*, *ansimare*, *ansimante*, *ansia*, *ansietà*, *ansigeno*, *ansiolitico*, *ansiosità*. Naturalmente è necessaria la guida dell'insegnante per distinguere gli ambiti d'uso e i registri, per es. tra i disusati *angere* e *angiporto*, i tecnicismi *angina* e *anginoso*, il non usuale *ansare* e così via.

Naturalmente queste considerazioni non saranno il frutto di un'esercitazione mnemonica sulle fonti lessicografiche, ma il risultato di specifici percorsi di scoperta induttiva da compiersi a partire dall'osservazione delle parole in contesti d'uso opportunamente selezionati dal docente. La lista degli allotropi su cui lavorare per costruire percorsi analoghi si può facilmente attingere dagli esempi riportati sui più diffusi manuali di linguistica italiana o di storia della lingua italiana.

Ma, come dicevo, percorsi didattici di questo tipo possono essere sperimentati non solo con gli allotropi ma anche con i “falsi amici”, serie di parole assonanti per etimologia

¹¹ Già in Pugliese (1993) si evidenziava, tra le fenomenologie più ricorrenti di errori lessicali, quelli dovuti alla confusione tra parole simili dal punto di vista fonetico e lo slittamento del significato di alcuni termini.

o semplicemente per somiglianza formale. In queste assonanze – come è noto – si nascondono insidie che conducono frequentemente a errori lessicali. Ecco anche in questo caso alcuni esempi su cui lavorare, da aggiungersi a quelli riportati sopra: *esausto / esaustiva; variato / avariato; speciale / specioso; schermire / schernire; imputato / amputato / deputato / reputato; inseguire / eseguire / perseguire*. Cosa significano? A quali ambiti semantici si riferiscono?

Veniamo al terzo punto, vale a dire l'impiego didattico dei sinonimi. In una tradizione culturale come quella italiana, eccessivamente orientata al culto della *variatio* in termini estetici, occorre ribaltare la prospettiva: il problema non è tanto allenare a dire in tanti modi diversi la stessa cosa, ma insegnare a comprendere e a usare tante parole per dire tante cose diverse, per tradurre le idee nelle parole più appropriate. Questa attività cognitiva è cruciale nella fase ideativa delle prove di scrittura che si praticano a scuola.

Si è molto insistito sugli effetti dannosi del lasciare un dizionario dei sinonimi nelle mani degli alunni durante lo svolgimento di elaborati scritti, immaginandolo come strumento utile per imparare a scrivere meglio. Come sappiamo spesso questa attività si rivela controproducente. Immaginiamo il disorientamento che può cogliere lo studente di fronte a questa lista di alternative, tutte in sé valide, ma evidentemente non nello stesso contesto, per *buono*: *benevolente, benevolo, benigno, angelico, caritatevole, misericordioso, pietoso, pio, santo, umano, virtuoso, affabile, amabile, bonario, comprensivo, cortese, disponibile, educato, gentile, garbato, mite, simpatico, abile, bravo, capace, competente, esperto, valido*¹². Possiamo invece immaginare un uso capovolto dello strumento, con esercizi che, sempre a partire da parole immerse nei contesti, inducano a esaminare una filza di sinonimi e a individuare non tanto in cosa sono simili ma in cosa divergono: il significato, il registro, la connotazione, i campi semantici a cui sono riferibili. Per esempio si può provare a ragionare su quale, tra termini di significato affine, è più appropriato al registro e al destinatario: per es. usare *genethiaco* per fare gli auguri di compleanno a un amico va bene, ma solo se vogliamo essere ironici; allo stesso modo *nosocomio*, che pure continua ad avere una certa vitalità nella lingua dei giornali, non può essere considerato un sostituto inerte di *ospedale*. Si può anche lavorare sulla capacità di usare il termine che più corrisponde a quello che esattamente si vuol dire in un determinato contesto: il verbo *discernere*, per esempio, fa riferimento sia alla capacità di 'vedere bene', quindi di 'distinguere, riconoscere, individuare'; sia a quella, in qualche modo conseguente, di 'saper scegliere' (per es. il bene dal male, una buona da una cattiva abitudine). Ancor meno intercambiabili sono i sostantivi connessi *scelta* e *discernimento*: il primo si riferisce anche al piano concreto, il secondo fa riferimento esclusivamente al piano morale o intellettuale, cioè alla facoltà di saper formulare un giudizio o scegliere un comportamento. Entriamo così nel territorio delle solidarietà lessicali, in virtù delle quali alcune parole si accompagnano di preferenza solo con certe altre: per esempio *si festeggia un compleanno* o *una nascita, si celebra una ricorrenza* o *una festività, si commemorano i caduti* o *le vittime di una strage*, ecc.: dire che *si commemora un compleanno* o *si celebra una strage* davvero non funziona. Per attività simili potrebbe essere utile far familiarizzare gli studenti coi dizionari delle collocazioni, che danno indicazioni sulle affinità elettive tra le parole, cioè sulla loro attitudine a combinarsi, attrarsi o respingersi. Un'affinità non sempre riducibile e riconducibile a regole, che tuttavia costituisce parte integrante del percorso verso la padronanza lessicale.

La tradizione retorico-grammaticale italiana (e per *li rami* quella didattica) è stata sbilanciata sulla ricerca a tutti i costi dei sinonimi da utilizzare *in praesentia*, cioè per rendere più varia la catena sintagmatica (Palermo, 2025). In realtà, per sviluppare la competenza lessicale è necessario soprattutto affinare la capacità di gestire la sinonimia (o più in generale le relazioni di significato tra le parole) in *absentia*, cioè sull'asse paradigmatico e,

¹² Traggio la lista dal *Vocabolario dei sinonimi e contrari* della Treccani, disponibile online.

in termini testuali, come strumento per garantire un'efficace espressione della continuità tematica. Molto utili da tale punto di vista gli esercizi di sostituzione presenti in alcune grammatiche per il biennio delle superiori analizzati in Pregnolato (2018).

Un percorso dedicato ad approfondire le relazioni semantiche di sinonimia, iperonimia e iponimia può essere immaginato come uno stimolo a sviluppare una doppia capacità: attraverso l'individuazione dell'iperonimo di una o più parole l'alunno impara a incasellare, a categorizzare, a tassonomizzare. Attraverso l'attività inversa, quella di scegliere l'iponimo più adatto, l'alunno impara a distinguere, a esprimersi in maniera più precisa e appropriata. Attività didatticamente utili possono partire dal fatto che un iperonimo è spesso usato come definitore nel lemma del vocabolario, possiamo utilizzare proprio questo strumento come punto di partenza delle attività: attraverso una lettura guidata e consapevole del vocabolario lo studente imparerà, per esempio, che l'*attitudine* è una condizione, che l'*invidia* è un sentimento, che la *paura* e la *tristezza* sono emozioni, che l'*arroganza* si riferisce a un comportamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Casadei F. (2021), “La didattica dell’ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 39-66.
- Cignetti E., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell’italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- D’Aguanno D. (2019), “Il lessico accademico per l’insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-103.
- de Leo V. (2024), “La didattica del lessico: un percorso bibliografico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894>.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, 7, pp. 1-28.
- DIA = *Dizionario dell’Italiano Accademico*, coordinato da D. Mastrantonio:
<https://pric.unive.it/progetti/dia/home>.
- Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (2025), *Italiano accademico e dintorni. Studi a margine del progetto DIA*, Quaderni di *Italiano LinguaDue* 7, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30685>.
- Ferro E. (2022), “Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell’infanzia”, in *Italiano a scuola*, 4, pp. 1-28.
- Gaudiomonte L. (2022), “Il ruolo dell’implicito nella comprensione del testo: una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado”, in *Italiano a scuola*, 4, pp. 29-54.
- Jakobson R. (1980 [1966]), “Linguistica e poetica”, in Id., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Mastrantonio D. (2021), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.

- Palermo M. (2017), “Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell’università”, in *Leparolelecole*: <https://www.leparolelecole.it/le-competenze-di-italiano-il-ruolo-della-scuola-e-delluniversita/>.
- Palermo M. (2025), *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Prada M. (2013), “Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Prada M. (2024), “Dal vocabolario alla vita. Progettare attività per la didattica del lessico”, in *Italiano LinguaDue* 16, 1, pp. 1093-1136: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23892>.
- Pregnotato S. (2018), “Il lessico nelle attuali grammatiche italiane per il biennio superiore: analisi di alcune strategie d’insegnamento”, in Da Milano F., Scala A., Vai M., Zama R. (a cura di), *La cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri paesi europei dall’Ottocento in poi*. Atti del Convegno SLI, Bulzoni, Roma, pp. 403-419.
- Pugliese R. (1993), “Dal lessico al testo”, in Corno D. (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 37-44.
- RIF (2019) = *Repertorio Italiano di Famiglie di parole. Dagli etimi ai significati per arricchire il lessico*, a cura di Colombo M., D’ Achille P., Bologna, Zanichelli, Bologna.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2016), “Italiano, 2mila parole non ci devono bastare”, in *ilsussidiario.net*, 11 febbraio 2016.
- Tavosanis M. (2022), “Insegnamento del lessico L1 tramite Moodle”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 208-217: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19609>.

