

LESSICO: INSEGNARLO E IMPARARLO

A cura di

Viviana De Leo, Michela Dota, Massimo Prada



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Università degli Studi di Milano
Italiano LinguaDue, 2025
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Amorati Riccardo, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Francesco Goglia Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)
Michela Dota
Elena Felicani
Alessandro Canazza
Viviana De Leo

LESSICO: INSEGNARLO E IMPARARLO

A cura di

Viviana De Leo, Michela Dota, Massimo Prada

INDICE

Introduzione (con un quadro teorico e un focus sul lessico accademico) <i>Michela Dota</i>	5
1. Il lessico nell'educazione linguistica in L1	
Sullo sviluppo della padronanza lessicale nella L1 <i>Massimo Palermo</i>	33
Dizionari dell'uso, selezione del lessico e dizionari di base dell'italiano <i>Marcello Aprile</i>	40
Il lessico negli eserciziari di Mottura / Parato (1871) e Malagoli (1922) <i>Roberta Cella</i>	49
Riflessione sulla lingua e arricchimento lessicale alla scuola primaria: un dialogo possibile <i>Silvia Demartini</i>	57
Insegnare il lessico nella scuola secondaria: dagli strumenti alla pratica didattica <i>Dalila Bachis</i>	70
Dare la parola: l'esplicitazione di fonti enunciative (con qualche osservazione in prospettiva didattica) <i>Eugenio Salvatore</i>	86
2. Il lessico tra didattica dell'italiano L2/LS e pratiche comunicative	
Nella classe di italiano L2: le spiegazioni lessicali <i>Pierangela Diadori</i>	98
Il lessico nei manuali di livello avanzato per l'insegnamento dell'italiano L2 <i>Donatella Troncarelli</i>	113
Prove di elicitazione lessicale: competenze produttive in italiano LM, LMIB, L2, LS <i>Sara Pasquet, Luisa Revelli</i>	126
L'italiano delle interviste televisive di Jannik Sinner <i>Carla Marella</i>	137

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 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

¹ Università degli Studi di Milano.

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 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

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).

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 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

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

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, 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

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

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 Nazionali per il curriculum 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

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).

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 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.

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 gradualmente di difficoltà, aiutano a consolidare il lessico già noto e a rafforzare i collegamenti tra forma e significato.

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; Serrianni, 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.

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 esplode 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,

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).

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'Aguanno, 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 alla 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 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).

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.

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/>.

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.)

LE CONDIZIONI E LA QUALITÀ DELLA VITA

3.1 LE TRASFORMAZIONI DELLA SOCIETÀ ATTRAVERSO LE LENTI DELLA DEMOGRAFIA

Leggere le trasformazioni della nostra società attraverso le lenti della demografia richiede l'adozione di un approccio di analisi basato sulle persone e sul tempo, partendo dai dati dell'oggi, consapevoli di dove eravamo ieri, per progettare il domani (Billari, 2023).

In un lasso temporale relativamente breve, come quello che va dall'inizio del nuovo millennio a oggi, i cambiamenti demografici e i loro effetti sono diventati sempre più veloci ed evidenti a causa dell'interazione con una molteplicità di fattori socio-economici, tecnologici e culturali.

Anche dinamiche demografiche un tempo considerate lente e prevedibili, come quelle naturali (nascite e decessi), hanno subito accelerazioni per il sommarsi di effetti strutturali con quelli congiunturali. È il caso del crollo delle nascite, dovuto anche all'erosione della platea dei potenziali genitori a opera della denatalità dei decenni passati, o del drammatico incremento dei decessi a seguito della pandemia da COVID-19, che ha colpito pesantemente la nostra popolazione soprattutto nelle età più avanzate e fragili.

Gli effetti del processo di invecchiamento si fanno sempre più evidenti. Nell'arco di venti anni, l'età media della popolazione è aumentata da 42,3 anni al 1° gennaio 2004 a 46,6 anni al 1° gennaio 2024¹; l'indice di vecchiaia è pari al 199,8 per cento², con un aumento di oltre 64 punti percentuali negli ultimi due decenni. Gli adulti e i giovani, complessivamente, sono diminuiti di poco meno di 2 milioni di individui: al 1° gennaio 2024 si contano 36 milioni 866 mila residenti con un'età compresa tra 16 e 64 anni (il 62,5 per cento del totale della popolazione), il 2,5 per cento in meno rispetto al 2004, mentre i bambini e i ragazzi fino a 15 anni sono oggi 7 milioni 766 mila (il 13,2 per cento del totale della popolazione), con una perdita di quasi un milione di individui rispetto al 2004. La popolazione di 65 anni e oltre è invece cresciuta di oltre 3 milioni, fino a 14 milioni 358 mila individui (il 24,3 per cento, in aumento di 5,1 punti percentuali rispetto al 2004). Di questi, oltre la metà sono oggi di 75 anni e oltre: 7 milioni 439 mila individui (il 12,6 per cento della popolazione totale), con un aumento di 3,8 punti percentuali in venti anni.

Sul fronte della dinamica migratoria, i consistenti flussi dall'estero che hanno contraddistinto l'inizio degli anni 2000 hanno contrastato parzialmente la dinamica naturale ampiamente negativa della popolazione autoctona, contribuendo alla crescita della popolazione soprattutto nelle fasce di età attiva, e portando a un ringiovanimento della struttura per età anche per effetto del contributo dato alla natalità. Il contributo delle migrazioni alla dinamica demografica si è ridotto nell'ultimo decennio, i flussi migratori caratterizzati dalla realizzazione di progetti

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*

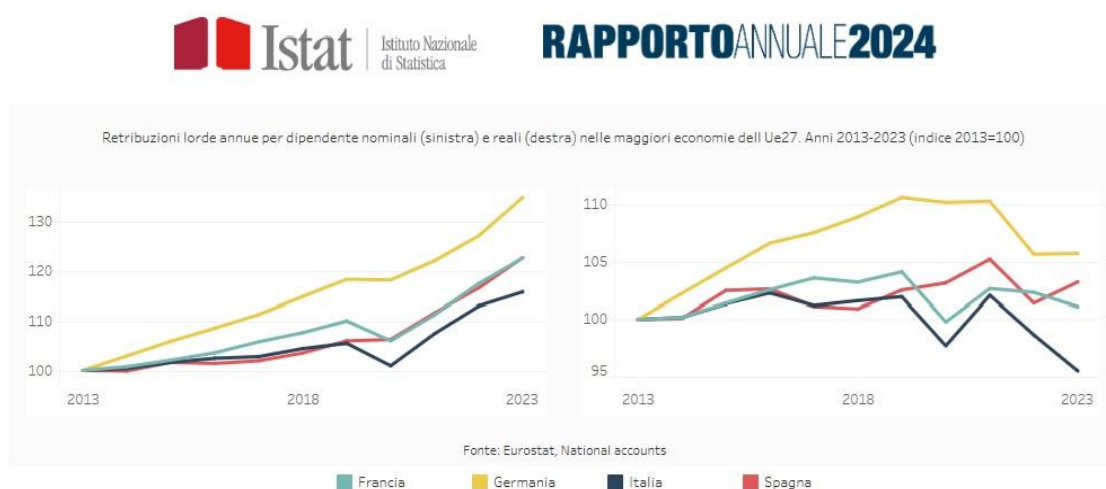
INDICARE UNA MISURA	INDICARE IL GRADO DI UNA MISURA	MANTENERE O CAMBIARE IL TEMA DEL DISCORSO	FARE DEGLI ESEMPI

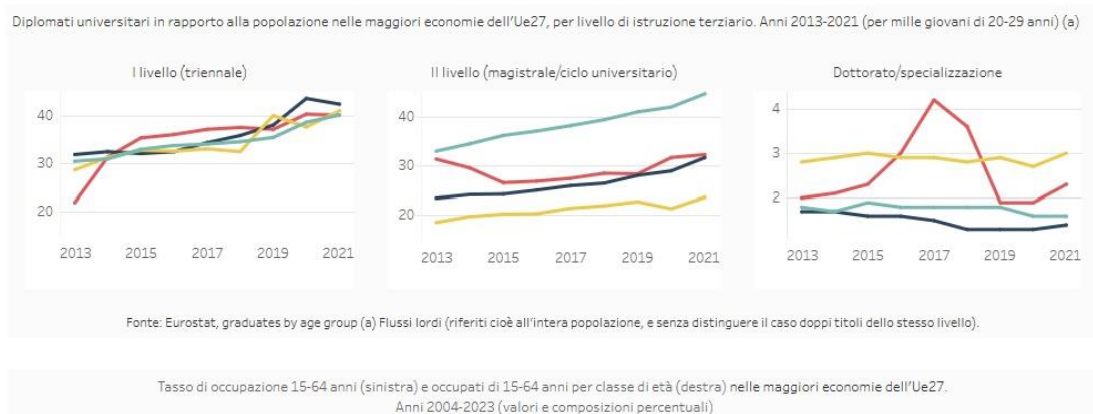
aumento; aumentare - pesantemente - sul fronte del - incremento - essere pari a - drasticamente - si tratta di - crescita; crescere è - essere il caso di - sensibilmente - quota - riduzione; ridurre - costantemente; costante - diminuzione; diminuire - raddoppiare

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.raipaly.it/programmi/clayeconomy>.

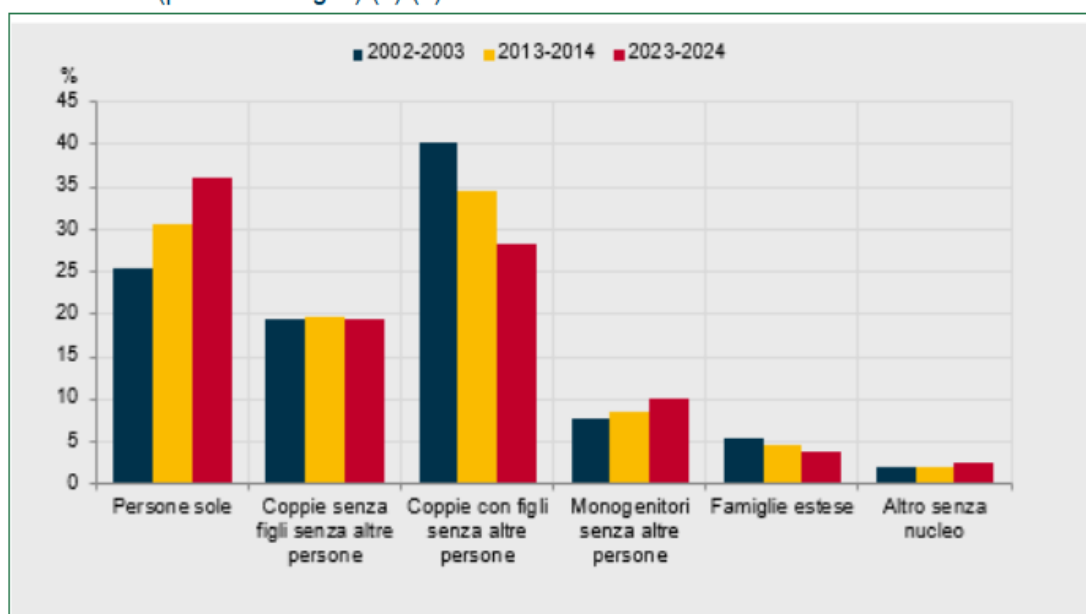
¹⁵ È stato impiegato un estratto da Proietti (2010).

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*

communicative) 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 *Sgrammi*) 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 espongano 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 Marellò, 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 l2. 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 *Phrasis. 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.

1. IL LESSICO NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA IN L1

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); Tavasani (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 curricolo 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 **festeggiiazione*.

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 *connivente* 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. *platys* ‘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 *genethliaco* 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 Traggo 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 definitorie 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 *Leparolelecose*: <https://www.leparolelecose.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>.

DIZIONARI DELL'USO, SELEZIONE DEL LESSICO E DIZIONARI DI BASE DELL'ITALIANO

Marcello Aprile¹

1. LA RIDUZIONE DELLA REALTÀ

In linea generale, la selezione del lessico di una lingua in vista della definizione del lemmario di un vocabolario, di qualunque tipo, comporta e presuppone un ragionamento sui numeri. Partiremo, in questo contributo, da uno snodo fondamentale per lo studio del lessico dell'italiano come il *Vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro, 1980)², pubblicato in appendice alla *Guida all'uso delle parole*, utilizzato successivamente per l'elaborazione del GRADIT e delle altre opere lessicografiche firmate dallo studioso³; si tratta di uno studio i cui singoli pezzi possono essere discussi, ma che ha avuto un impatto enorme negli studi successivi⁴. Come osserva Valentina Bisconti, si tratta di una novità molto importante, almeno per l'italiano (la lingua inglese dispone di uno strumento analogo dal 1930 e quella francese dal 1958), perché le sue conclusioni sembrano «estranee a un certo immaginario lessicografico fondato sul canone letterario e, *mutatis mutandis*, al tradizionale monopolio detenuto dai letterati e dagli storici della lingua nell'attività lessicografica, come pure negli studi metalessicografici» (Bisconti, 2012: 3).

L'estensione del lessico dell'italiano è stimata da De Mauro (2005: 30) intorno al numero di 10⁶ tra le sole parole attestate (e le stime di altri studiosi non divergono troppo, collocando la consistenza del lessico attestato intorno al milione di unità), escludendo polirematiche e collocazioni. La delimitazione della massa lessicale è quindi il primo problema da affrontare per ogni vocabolario, di qualunque natura. Essendo un vocabolario una rappresentazione della lingua,

Come una carta geografica, tale rappresentazione è utile solo se propone una *riduzione* della realtà lessicale. I lessicografi sono concordi nel ritenere che sarebbe difficile procedere come i geografi descritti da Borges⁵ i quali, credendo di compiere un'opera utile all'imperatore, realizzano una carta geografica in scala 1:1, ovvero delle stesse dimensioni dell'Impero. In ambito

¹ Università del Salento.

² È curioso come l'argomento del vocabolario di frequenza dell'italiano sia stato affrontato, con metodi molto diversi da quello di De Mauro, sin dalla prima metà del Novecento, ma in lingua inglese e sostanzialmente oltreoceano (il primo studio è Thompson, 1927, a cui seguono Knease, 1933; Skinner, 1935; Russo, 1947; un lavoro di Migliorini è del 1944, in tedesco). Il primo studio in italiano sull'argomento è quello di Sciarone (1977).

³ Il quadro sui lessici di frequenza dell'italiano, che sono la vera base teorica e pratica da cui parte tutta questa esperienza, comprende nell'ultimo mezzo secolo abbondante questi tre lavori: Bortolini, Tagliavini, Zampolli (1972); De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera (1993); Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, Tavella (1994). Quanto al primo, è significativo che sia opera non di un italianista né di un linguista generale, ma di un linguista romano con una classica e solidissima formazione dialettologica e comparativista (è l'autore delle *Origini delle lingue neolatine*, uno dei manuali di riferimento per l'intera linguistica romanza europea).

⁴ Cfr. su questo Chiari (2018).

⁵ Borges (1982: 199).

dizionaristico, l'esaustività è da ritenersi non solo un miraggio, ma un vero abbaglio epistemologico (Bisconti, 2012: 8).

In questo quadro, la produzione lessicografica demauriana è segnata dal «principio di modularità» (Trifone, 2007: 272-273), per cui a nome dello studioso escono un dizionario “normale” (il *Dizionario della lingua italiana* Paravia, 2000), uno “piccolo”⁶ (il DIB) e uno “grande” (il GRADIT), assieme ad altri prodotti lessicografici secondari come quello etimologico e quello dei sinonimi e dei contrari; ed è legata proprio al principio teorico del vocabolario di frequenza e del vocabolario di base, usato ora dal 95% della popolazione italiana «nella comunicazione orale e scritta, in contesti privati e pubblici» (Chiari, 2017: 18). Com'è noto, in questa visione, il vocabolario di base si scompone a sua volta in tre moduli, i primi due di natura statistica e il terzo di natura culturale: il vocabolario fondamentale (2000 parole, = FO), il vocabolario di alto uso (2750 parole = AU) e il vocabolario di alta disponibilità (2300 parole, = AD, fino a formare un patrimonio complessivo di 7050 parole immaginabili, con le altre parti del lessico, come una sfera⁷. Questo patrimonio, ovviamente, non è dato una volta per tutte ma è modificabile sia per riaggiustamenti nella costituzione dei corpora, sia per via del cambiamento linguistico. Da qui la rimeditazione che porta al *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (NVdB), elaborato dallo stesso De Mauro e da Isabella Chiari (Chiari, De Mauro, 2012 e 2014; De Mauro, 2015, una significativa riflessione su Dante e il vocabolario dell'italiano, e 2017; Chiari, 2017).

Vale la pena di anticipare qui che si tratta di una visione che nessuno ha poi messo frontalmente in discussione, ma che è stata sottoposta a importanti riaggiustamenti e miglioramenti, soprattutto in vista dei lavori che hanno portato Sabatini e Coletti a varare il DISC. Ecco le considerazioni dei due studiosi, che propongono di sostituire il concetto di *frequenza d'uso*, un po' schematico e meccanico, con quello di *disponibilità*, più flessibile:

La «disponibilità» di una parola non coincide con la frequenza del suo uso. La frequenza si calcola sulla base di un corpus di testi, ma per quanto questo possa essere vasto e vario, potrebbero figurarvi come rare, o non figurarvi affatto, parole - p.e. *aceto*, *portalettere*, *apribottiglie* - in realtà ben note alla stragrande maggioranza dei parlanti; e, al contrario, potrebbero figurarvi come piuttosto frequenti parole legate a un'attualità che dopo la costituzione del corpus è nettamente scemata. La «disponibilità» riguarda invece la presumibile conoscenza e comprensione delle parole da parte di un determinato pubblico. Segnalare tale parte del lessico, come abbiamo fatto in questo dizionario, risponde perciò a uno scopo eminentemente pratico: fornire a particolari categorie di utenti della lingua – tutti coloro che comunicano ampiamente con il pubblico: giornalisti, redattori di testi in genere – una generica indicazione sui **vocaboli che si presumono conosciuti e ben compresi da un parlante odierno di cultura media** [grassetto originale], per suggerire di preferirli, in determinate circostanze, ad altri meno noti, oppure di dotare questi ultimi di spiegazione. Non si è inteso dunque costituire un «vocabolario di base» a fini didattici (Introduzione alla prima edizione del DISC, 1997: XIII)⁸.

⁶ L'aggettivo qui usato non ha nulla a che vedere, come vedremo successivamente, con la concezione del vocabolario *minor*.

⁷ La metafora della grande sfera è dello stesso De Mauro (1980: 104). Le altre marche del GRADIT sono CO = comune, TS = legato ad un uso tecnico-specialistico, LE = di uso solo letterario, RE = regionale, DI = dialettale, ES = esotismo, BU = di basso uso, OB = obsoleto.

⁸ Nell'edizione successiva all'ultima frase è aggiunta la postilla «anche se, specie con l'aiuto della versione informatica di questo *Dizionario*, si possono fare interessanti ricerche ed esercizi isolando proprio questa porzione di lessico e confrontandola con l'altra» (p. 15). L'ultima edizione del vocabolario è Sabatini-Coletti-Manfredini 2024.

2. LA SELEZIONE DEL LESSICO

Come vengono selezionate le entrate di un vocabolario, visto che la completezza è impossibile? Tutte, no, come abbiamo visto per la carta geografica 1:1: non è materialmente pensabile, per motivi pratici e teorici. I dizionari che, anche quando si prefiggano (o vantino, per motivi pubblicitari) la massima completezza, per forza di cose risultano sempre selettivi. Le cifre possono cambiare notevolmente secondo i criteri adottati: se nel conteggio si comprendono o meno le varianti, gli alterati, i termini specialistici delle diverse scienze e tecniche, i regionalismi, i neologismi, i forestierismi, ecc.

Mentre il GRADIT si serve, come abbiamo detto, di acronimi (FO, AU, AD, CO, ecc.), gli altri vocabolari hanno introdotto espedienti grafici per segnalare il lessico fondamentale, sia pure con differenze non trascurabili tra un caso e l'altro. Va da sé che ciò significa che alle sottoarticolazioni interne del GRADIT (lessico fondamentale, ad alto uso, di alta disponibilità) corrisponde un unico blocco indistinto per tutte le altre opere.

Sabatini e Coletti integrano e correggono con valutazioni personali le liste predisposte per il DISC in base alla loro ricorrenza in un corpus; la disponibilità diventa così «la presumibile conoscenza e comprensione delle parole da parte di un determinato pubblico» (p. XIII). Le parole con il fondino mettono così chi comunica con il pubblico (per esempio i giornalisti) in condizione di ricevere un'indicazione sul fatto che si tratta di un vocabolo ben conosciuto dalla maggioranza degli utenti, a differenza di possibili sinonimi.

Lo Zingarelli considera fondamentali circa 5300 parole (erano 4500 nell'edizione del 2000) in base alla frequenza d'uso stabilita da liste appositamente pensate (i «lessici di frequenza»).

Il Garzanti, a sua volta, considera di alta frequenza d'uso circa 6.000 lemmi, rimarcati in azzurro.

Il Devoto-Oli ha introdotto anch'esso, «dal confronto tra numerosi repertori (lessici di base, lessici di frequenza, vocabolari che contengono un numero ridotto di lemmi, dizionari che segnalano i vocaboli di uso più comune [...] integrato e modificato sulla base dell'esperienza e della sensibilità del lessicografo» (p. VII), una fascia di 10.000 parole considerate fondamentali (quindi il numero corrisponde a quello del Sabatini-Coletti, DISC).

3. VOCABOLARI DI BASE E VOCABOLARI MINORI

I vocabolari di base in Italia sono uno strumento molto meno sviluppato di quanto si potrebbe, riducendosi in sostanza al filone demauriano, a un'opera (DIC) che si deve a Michele A. Cortelazzo (cfr. il prossimo paragrafo) e alla riflessione di Sabatini e Coletti in vista della costruzione del DISC, e a seguire degli altri vocabolari dell'uso. Nel paragrafo precedente abbiamo discusso di aspetti teorici sulla selezione delle entrate che hanno coinvolto, in un dibattito di alto livello, alcuni dei linguisti più brillanti del Novecento.

C'è intanto un problema di ambiguità terminologica che coinvolge non tanto la tradizione accademica, quanto quella professionale delle case editrici specializzate nella produzione di dizionari. Per via di quest'ambiguità, *di base* e *fondamentale* usati nei titoli in molti casi hanno finito per coincidere con quello che chiamiamo vocabolario *minor*. I vocabolari minori o compatti sono oggi indubbiamente uno dei pochissimi prodotti commercializzabili del settore umanistico, e realizzano perciò stesso un interessante e isolato caso di collegamento tra ricerca pura e applicazioni pratiche, ma hanno poco a che vedere con i vocabolari *fondamentali* o *di base* in senso stretto.

Questi vocabolari “di base” generici nascono al di fuori della ricerca accademica. In Italia, l’azienda che dà il via a questo prodotto è la casa editrice De Agostini di Novara, che nel 1983, poco più di quarant’anni fa, pubblica un *Dizionario fondamentale della lingua italiana* (poi uscito con altri titoli: *Nuovo dizionario fondamentale della lingua italiana*, 2001; *Dizionario italiano. Dizionario fondamentale*, 2005).

Questo editore, come sappiamo, pubblica soprattutto vocabolari bilingui delle lingue moderne, dal francese all’inglese, passando per lingue di minore diffusione (esistono dizionari filippino-italiano e viceversa, rumeno-italiano e viceversa, ecc.). È quindi del tutto normale che l’équipe redazionale abbia trasferito competenze e sensibilità sulla creazione di un prodotto di mercato che mancava del tutto e di cui, ancora oggi, probabilmente, la scuola italiana non ha colto interamente le potenzialità.

Tra i vocabolari compatti/minori sono usciti almeno, e li segnaliamo brevemente come promemoria:

- il DOC. *Devoto Oli compatto. Dizionario fondamentale della lingua italiana con CD-Rom*, Le Monnier, Firenze (2005⁹) (uscito nel 2007 anche in edizione speciale per due settimanali generalisti molto diffusi, *Tv Sorrisi e canzoni* e *Donna moderna*), uno dei prodotti collaterali della profonda riforma del Devoto-Oli avviata all’inizio del XXI secolo¹⁰ da Luca Serianni e Maurizio Trifone;
- *Il mio primo dizionario. Dizionario di base della lingua italiana*, Giunti, Firenze (1998) (poi *Dizionario italiano di base*, a cura di Roberto Mari, Giunti, Firenze-Milano, 2011; prima edizione digitale, 2022)¹¹.
- Pasquale Stoppelli, *Il primo dizionario di italiano*, Garzanti, Milano (2004) (Dizionari di base Garzanti).

4. I VOCABOLARI DI BASE

D’ora in poi, concentreremo la nostra analisi comparativa sul più volte ricordato DIB e su un altro vocabolario con ambizioni e target simili, il DIC – *Dizionario dell’Italiano Contemporaneo* di Michele A. Cortelazzo (1998), di cui faremo una breve analisi in apertura.

Intanto va osservato che l’aggettivo *fondamentale*, che è costitutivo di tutta questa serie di dizionari, scivola quasi in secondo piano rispetto alle rassicurazioni sulla completezza dell’opera fornite al lettore del DIC:

Nel preparare questo nuovo «Dizionario dell’Italiano Contemporaneo» (DIC) abbiamo pensato di inserire tutto quello che è fondamentale trovare in un dizionario, di farlo nella maniera più utile e leggibile, senza esagerare

⁹ Anche qui, chiaramente, l’aggettivo *fondamentale* del titolo ha un valore meno stringente e tecnico e ci si deve concentrare di più su *compatto*, che infatti è interamente vergato in maiuscole; il vocabolario va quindi senz’altro messo con le edizioni minori delle imprese lessicografiche monovolume e il suo obiettivo è, più genericamente, quello di «offrire uno strumento che privilegia il lessico fondamentale» (p. I dell’Introduzione). Tra le edizioni *minores* dei vocabolari si segnalano ancora il *Nuovo Devotino. Vocabolario della lingua italiana*, di circa 60000 lemmi, Le Monnier, Firenze (2016), e naturalmente lo Zingarelli. Cfr. anche Marazzini, 2009: 409-416.

¹⁰ La differenza tra le ultime, discutibili edizioni del Devoto-Oli quando Gian Carlo Oli era ancora in vita e quelle riformate da Serianni e Trifone è evidentissima. L’ultima edizione consultata del Devoto-Oli è Devoto-Oli-Serianni-Trifone (2022).

¹¹ Non prenderemo in considerazione questo lavoro perché, nonostante il titolo, esso ha l’aspetto e le dimensioni di un vocabolario *minor*, a cominciare da un robusto lemmario di 33000 voci; manca all’opera quella che in altra sede (Aprile, 2015) abbiamo chiamato «area delle informazioni complementari», con dati come marcatura diasistemica, etimologia, datazione delle parole.

nell'aggiungere troppe informazioni non indispensabili. In questo modo abbiamo fatto un dizionario completo, ma dalle dimensioni ridotte.

Il sistema appare quindi un punto di incontro tra quello di un vocabolario “compatto” e quello di un vocabolario di base. Il lemmario è fissato in poco più di 20000 parole, senza ulteriori ripartizioni in fasce di disponibilità all'uso, un concetto che peraltro cominciava ad affermarsi proprio allora (almeno in relazione alla stesura dei dizionari) e riceveva una decisiva spinta dagli studi di De Mauro e dall'uscita, nel 1997, del DISC di Sabatini-Coletti; l'impressione è quindi che il DIC fosse in anticipo sui tempi, rispetto a quel che si è visto dopo. Il target è individuato negli «alunni degli ultimi anni delle scuole elementari e della scuola media». Si rinuncia esplicitamente, condizione indispensabile per un vocabolario di base, alle parole dei testi del passato, anche se moderate indicazioni diacroniche, normali in Italia, sono poi recuperate attraverso qualche centinaio di quadri che contengono *storie di parole*, da *abbaino* a *zizania*, in cui, con toni molto garbati, si ricostruiscono etimologie e parentele tra le parole; si enuncia infine, senza entrare nel dettaglio, lo sforzo di rendere più semplice possibile la definizione.

Se il DIC resta al confine tra l'idea del vocabolario *minor* (come lo Zingarelli e il *Devotino*, che però contano 60000 parole) e quella del vocabolario fondamentale, i cui presupposti teorici non erano ancora abbastanza sviluppati, il DIB di De Mauro e Moroni nasce su un lavoro teorico di lunga gittata. Nell'introduzione, De Mauro spiega che «il nostro *DIB* vuole offrirsi come strumento utile a un apprendimento consolidato, progressivo e dinamico di nuclei sempre più estesi del vocabolario della nostra lingua».

Tali nuclei sono organizzati in modo stratigrafico partendo dal gruppo di 2000 parole selezionate come fondamentali, contrassegnate con il segno ○; esse permettono la comprensione del 95% dei discorsi della nostra lingua, e pertanto «l'insegnante dovrà far sì che siano ben comprese nelle loro sfumature di senso e ben utilizzate nell'uso parlato e scritto».

Seguono le successive 3000 parole di alta frequenza, contrassegnate da ◐, «indispensabili per passare da testi molto semplici a testi rispondenti sia al bisogno di esprimersi con crescente appropriatezza sia, naturalmente, al bisogno di comprendere bene la maggior parte dei discorsi e dei testi scritti, che trattino della nostra vita e del nostro mondo».

Un nucleo di ulteriori 2000 parole è contrassegnato da ◑; «parole spesso di umile riferimento, che diciamo o scriviamo meno di altre, ma che sono ben presenti nella nostra mente perché sono strategiche nella nostra vita di ogni giorno».

Un quarto nucleo di 8000 parole, che portano il lemmario a 15000, è aggiunto sulla base di criteri pragmatici e culturali, meno definiti; esse «risultano indispensabili per la comprensione dell'informazione corrente giornalistica, di costume, sportiva, di testi letterari contemporanei, narrativi e storici, di avvisi al pubblico, moduli, manuali di istruzioni: è un corredo che consente un dominio affinato e responsabile dei mezzi espressivi e della comprensione, adeguato alle più importanti necessità di vita in una società moderna e complessa».

Del normale armamentario tecnico di cui sono dotati i vocabolari monolingui sopravvive l'indispensabile, senza intralci. Abbiamo così, come accade in tutti i vocabolari, un'area del lemma in cui sono presenti la marca grammaticale, la pronuncia e la sillabazione, un'area del significato, se occorre corredato da citazioni d'autore o di esempi d'uso, un'area delle informazioni complementari). Se pure gli elementi formali sopravvivono, cambia certamente la dose «minima». Pronuncia e sillabazione, in una lingua come l'italiano che si scrive pressoché come si legge, si sovrappongono o quasi: abbiamo così «a.bo.mi.né.vo.le», «a.bòr.to», «àb.si.de», «a.ca.cia», «ac.ca» con l'accento

segnato solo se la parola è proparossitona (primo e terzo esempio) o se distingue una vocale chiusa da una aperta (primo e secondo).

Le marche grammaticali restano quelle dei vocabolari monolingui normali, con iniziali puntate («s.m.», «s.f.») o poco più («agg.», «v.tr.»); in questa direzione fa di più il DIC di Cortelazzo, le cui marche sono estese in vista di una loro maggiore digeribilità: abbiamo così «nome f.», «nome m.», «verbo tr.»; «agg.» resta la marca degli aggettivi.

Il significato rappresenta per i vocabolari fondamentali una sfida fondamentale. Nel DIB non solo le entrate, ma anche le parole usate per spiegarle devono appartenere al lessico fondamentale. Vediamo una serie di definizioni messe in parallelo con quelle che lo stesso autore applica al GRADIT 2007. In questo vocabolario in più volumi, vanto della lessicografia italiana dell'uso, la definizione è quella tradizionale; nel DIB è spiegata con parole di alta disponibilità:

	GRADIT	DIB
abete	1 albero sempreverde ad alto fusto, resinoso e con caratteristica chioma piramidale [...] bot.com. nome comune di alcune piante della famiglia delle Pinacee fal. il legno di tali piante, spec. dell'abete bianco e di quello rosso. 2 bot. [...] pianta del genere Abete con iniz. maiusc., genere della famiglia delle Pinacee, comprendente una quarantina di specie dell'emisfero boreale	albero sempreverde che produce le pigne, dal tronco alto e robusto con chioma a forma di cono e foglie simili ad aghi

Un altro elemento strutturale è il fatto che nel DIB ciascuna definizione di ciascuna parola è accompagnata da un esempio d'uso; non abbiamo notato eccezioni a questa lodevole regola. Vediamo per esempio *accanirsi*:

1 infierire con rabbia e con violenza contro qualcuno: *Durante la guerra i soldati si accanirono contro le donne e i bambini.* **2** in senso figurato, dedicarsi con grande impegno a un'attività: *Si accanì nello studio.*

L'intento didattico che sovrintende alla sistematicità di questa scelta è chiaro almeno quanto è evidente un altro dato. Viene eliminato un segno tipico della tradizione italiana e distintivo di essa rispetto ai vocabolari dell'uso di altre lingue, compreso il francese: i nostri vocabolari sono quelli che introducono più di tutti gli altri citazioni letterarie in aggiunta, se non al posto della fraseologia. Si tratta di un riflesso culturale del peso della tradizione letteraria con cui convive da sempre la nostra lessicografia. Tutti i vocabolari dell'uso, compreso il GRADIT, inseriscono elementi tipici di un vocabolario storico. Prendiamo la voce *adagiarsi*, una delle più di 2000 che contengono esempi di Dante Alighieri; qui gli esempi danteschi sono addirittura due:

adagiarsi [...] v.pronom.intr. **1** sdraiarsi, distendersi comodamente: *a. sul divano* **2** fig., abbandonarsi, lasciarsi andare: *a. nell'ozio* **3** attardarsi: *batte col remo qualunque s'adagia* (Dante) **4** fig., abbandonarsi con fiducia; acquietarsi: *ma perché dentro a tuo voler t'adage* (Dante)

Il DIB ne fa invece decisamente a meno, senza recuperi di qualunque natura.

Della struttura di ciascuna voce, ma ben separata graficamente da essa, fanno parte robusti elementi complementari. Tali elementi sono introdotti in sequenza dalle lettere **G**, **E**, **S**, **C** tracciate all'interno di quadrati bianchi. Nessuna di queste subaree è obbligatoria ad eccezione di **E** (l'etimologia); **G** (l'uso grammaticale) è però quasi sempre presente. Meno spesso appaiono **S** (i sinonimi) e soprattutto **C** (i contrari).

Tutta quest'area è tracciata in caratteri più piccoli, segnando anche sul piano grafico la propria non essenzialità, e anche linguisticamente appare semplificata rispetto a quella che troveremmo in un dizionario comune. Sotto le indicazioni grammaticali della voce *abbassalingua* troviamo per esempio che «è invariabile; vuole l'art. *l', gli*», in cui *vuole* appartiene, com'è ovvio volutamente, a un registro colloquiale più di verbi come *reggere*.

Veniamo a un esame minimo del lemmario. I 15000 lemmi diventano consistentemente di meno se consideriamo un efficiente sistema di rinvii e di raggruppamenti di entrate. Per esempio, *abbronzatura* è rinviato sotto **G** di *abbronzare*, *abitudinario* sotto *abitudine*, *abortire* sotto *aborto*, *acceleratore* sotto *accelerare*, *accentare* sotto *accento* (*accentuare* resta invece a sé, probabilmente anche per motivi etimologici), *accentramento* sotto *accentrare*, *accaieria* sotto *acciaio*; come si vede, il derivato è sempre sotto la testa della filiera. Oltre a forme ottenute per derivazione, come sono quelle qui esaminate, lo stesso tipo di raggruppamento funziona talvolta per i composti: *accalappiacani*, per esempio, va sotto *accalappiare*; e ciò vale anche per coppie come *accendisigari* e *accendisigaro* (il primo è rinviato al secondo).

Tuttavia, un certo numero di corradicali resta separato: abbiamo un'entrata ciascuno per *abusare* e *abuso*, *accampamento* ed *accampare*, *accennare* e *accenno*, oltre che per corradicali molto distanziati nell'ordine alfabetico, come *accendere* e *acceso*.

Non si va mai oltre i raggruppamenti di tre parole sotto un'entrata; scelte più ingombranti comprometterebbero tra l'altro la visualità, essenziale in un'operazione del genere. Pertanto, *abitante* e *abitato* sono rinviati ad *abitare*.

I numeri sono importanti, e parlano in favore di scelte precise. Appaiono proiettate verso la tradizione quelle del DIC (e le parole devono essere peraltro un po' di più delle 20000 dichiarate); sembrano molto più radicali quelle del DIB. Se consideriamo il solo segmento da *abbraccio* ad *-abile*, corrispondente alla p. 4 del DIC, tutte le parole del DIB, senza alcuna eccezione, sono contenute in quelle del DIC, che contiene in più i lemmi *abbrancare*¹, *abbrancare*², *abbreviativo*, *abbreviatura* (un sinonimo di *abbreviazione* ormai al tramonto), *abbrivo*, *abbronzante*, *abbrunato*, *abbrutimento*, *abbuffarsi*, *abbuffata*, *abbuiare*, *abbuonare*, *abbuono*, *abdicazione*, *aberrante*, *aberrare*, *aberrazione*, *abetaia*, *abietto*, *abiezione*, *abigeato*, *-abile*. Moltissime, tenendo presente che l'insieme comune è costituito da soli 10 lemmi, meno della metà di quelli presenti nel solo DIC. Difficile pensare quindi, anche in un quadro particolarmente ottimistico, che un bambino degli ultimi anni delle elementari e anche delle scuole medie possa padroneggiare questa messe di parole, alcune delle quali decisamente poco frequenti: evidentemente lo scopo è quello di metterle a disposizione della crescita del giovane utente, lasciandogli flessibilmente una certa libertà.

Un'ultima notazione. L'operazione culturale sottesa al DIB è completata da un'altra opera, il *Dizionario visuale* (di Tullio De Mauro e Angela Cattaneo). Si tratta, come affermano gli autori, di una realizzazione guidata da alcune scelte di fondo; tra esse,

La prima, fondamentale, è la decisione di non limitarsi a fornire nomi di oggetti o di parti di oggetti, ma di estendere il campo attraverso associazioni di significato: accanto ai nomi compaiono parole che permettono di creare rapporti, di stabilire connessioni e di avviare frasi e discorsi, e quindi di comunicare. Ecco quindi che compare, dove possibile e utile, l'indicazione delle azioni che si possono compiere con quegli oggetti, in quegli oggetti, in relazione ad essi, così come compaiono, se utile gli attori di tali azioni.

Con gli strumenti di cui oggi abbiamo parlato il ventaglio dei vocabolari dell'uso assume una fisionomia che fa fare alla lessicografia italiana un ulteriore salto verso la modernità, portandola a colmare, almeno parzialmente, il divario ancora esistente nei confronti di tradizioni più evolute, come quella francese. In un certo senso, è tracciata una linea che potenzialmente porta senza interruzione dal *Dizionario visuale* e poi dal *Dizionario di base*, che permettono una precisa e sicura acquisizione del lessico fondamentale, ai dizionari scolastici di medie dimensioni, fino ai vocabolari in più volumi come il GRADIT o il Treccani (concepiti alla fine del secolo scorso), che offrono un panorama ad ampio raggio sulla lingua e sulla cultura della lingua oggetto in tutte le sue possibilità espressive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Dizionari

- Bortolini U., Tagliavini C., Zampolli A. (1972), *Lessico di frequenza della lingua italiana*, Garzanti, Milano.
- Cortelazzo M. A. (1998), *DIC. Dizionario dell'Italiano Contemporaneo*, La Scuola, Brescia.
- De Mauro T. (ideato e diretto da) (1999), *GRADIT. Grande dizionario italiano dell'uso*, 6 voll., UTET, Torino (II^a ed., 8 voll., 2007).
- De Mauro T. (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (a cura di) (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP), Etaslibri, Milano.
- De Mauro T., Moroni G. G., Cattaneo A. (1996), *DIB. Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- Devoto G., Oli G. C. (2012), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, a cura di Serianni L., Trifone M., Le Monnier, Firenze.
- Devoto G., Oli G. C., Serianni L., Trifone M. (2022), *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo 2023*, Le Monnier, Firenze.
- DISC (1997), *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti, Firenze, 1997 (poi *Il Sabatini-Coletti: Dizionario della lingua italiana*, RCS, Sansoni, 2007, Milano).
- Dizionario fondamentale della lingua italiana* (1983), Istituto Geografico De Agostini, Novara (poi *Nuovo dizionario fondamentale della lingua italiana*, 2001; *Dizionario italiano. Dizionario fondamentale*, 2005).
- DOC (2005), *Devoto Oli compatto. Dizionario fondamentale della lingua italiana con CD-Rom*, Le Monnier, Firenze.
- GARZANTI (2013), *I grandi dizionari. Italiano*, diretto da G. Patota, Garzanti, Milano.
- Marconi L., Ott M., Pesenti E., Ratti D., Tavella M. (1994), *Lessico elementare*, Zanichelli, Bologna.
- Mari R. (a cura di) (1998), *Il mio primo dizionario. Dizionario di base della lingua italiana*, Giunti, Firenze (poi *Dizionario italiano di base*, Giunti, Firenze-Milano, 2011).
- Sabatini F., Coletti V., Manfredini M. (2024), *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Hoepli, Milano.
- TRECCANI, *Vocabolario della lingua italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondato da Giovanni Treccani, Roma: <https://www.treccani.it/vocabolario/on-line/>.
- Zingarelli N. (2025), *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

Studi

- Aprile M. (2015), *Dalle parole ai dizionari*, il Mulino, Bologna.
- Basili R., Lenci A., Magnini B. (a cura di) (2014), *First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014*, Pisa University Press, Pisa.
- Bertini Malgarini P., Merola N., Verbaro C. (a cura di) (2015), *La funzione Dante e i paradigmi della modernità*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biffi M., Cialdini F., Setti R. (a cura di) (2017), *Acciò che 'l nostro dire sia più chiaro. Studi in onore di Nicoletta Maraschio*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bisconti V. (2012), "La svolta lessicografica di Tullio De Mauro e i dizionari contemporanei", in *Chroniques italiennes web*, 23, 2, pp. 1-25.
- Borges J. L. (1982³), *L'auteur et autres textes*, Gallimard, Paris.
- Chiari I. (2017), "Parole per farsi capire", in *La Vita Scolastica*, 10, pp. 16-18.
- Chiari I. (2018), "Il vocabolario di base dell'italiano e la società civile", in Gensini *et al.* (a cura di), pp. 165-172.
- Chiari I., De Mauro T. (2012), "The new basic vocabulary of Italian: problems and methods", in *Rivista di statistica applicata – Italian Journal of Applied Statistics*, 22, pp. 21-35.
- Chiari I., De Mauro T. (2014), "The New Basic Vocabulary of Italian as a linguistic resource", in Basili *et al.*, pp. 113-116.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2015), "La Commedia e il vocabolario di base dell'italiano", in Bertini Malgarini *et al.*, pp. 17-24.
- De Mauro T. (2017), "Basilio Puoti e le fonti due e trecentesche del core lexicon italiano", in Biffi *et al.*, pp. 377-382.
- Gensini S., Piemontese M. E., Giovanni Solimine G. (a cura di) (2018), *Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano*, Sapienza Università Editrice, Roma.
- Knease T. M. (1933), *An Italian word list from literary sources*, University of Toronto Press, Toronto.
- Marazzini C. (2009), *L'ordine delle parole. Storia di vocabolari italiani*, il Mulino, Bologna.
- Migliorini B. (1944), *Der grundlegende Wortschatz des Italienischen*, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, Marburg.
- Russo J. A. (1947), "A combined italian word list", in *The Modern Language Journal*, 31, pp. 218-240.
- Sciarone A. G. (1977), *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Guerra, Perugia.
- Skinner L. H. (1935), "A comparative study oft he vocabularies of forty-five Italian textbooks", in *The Modern Language Journal*, 20, pp. 67-84.
- Thompson M. E. (1927), *A study in Italian vocabulary frequency*, University of Iowa, Iowa City.
- Trifone P. (2007), "Carbonaio è una parola di alto uso? Riflessioni sul Vocabolario di Base e sul Dizionario di Base della lingua italiana", in *Studi di lessicografia italiana*, 34, pp. 265-300.

IL LESSICO NEGLI ESERCIZIARI DI MOTTURA, PARATO (1871) E MALAGOLI (1922)

Roberta Cella¹

1. INTRODUZIONE

Gli studi hanno già rilevato che, fino al pieno Novecento, nelle grammatiche scolastiche al lessico era dedicata poca o nulla attenzione, dal momento che il centro dell'interesse era posto sulla morfologia da far apprendere a un pubblico di discenti in larghissima misura dialettofoni. Tale situazione perdura fino alla pubblicazione, nel 1941, della *Lingua nazionale* di Bruno Migliorini, che già nel sottotitolo *Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media* esibisce la novità dell'unire in un unico manuale la trattazione grammaticale e quella lessicale. Non che la didattica del lessico fosse ignorata, ma era demandata a strumenti diversi dalle grammatiche propriamente dette, cioè alle ben note nomenclature e ai meno studiati manuali di composizione, in genere previsti per i gradi non elementari dell'istruzione.

Per verificare in che misura tra Otto e Novecento il lessico fosse contemplato nell'insegnamento grammaticale in senso stretto ho analizzato due eserciziari, la *Grammatichetta applicata, ossia corso graduato di esercizi grammaticali coordinati alle regole del piccolo compendio, ad uso delle elementari inferiori e delle scuole uniche rurali* di Carlo Mottura e Giovanni Parato, del 1871², e gli *Esercizi di lingua e stilistica italiana. Con richiami delle norme più importanti, per uso degli alunni delle scuole medie e normali* di Giuseppe Malagoli, del 1922: li distanziano un cinquantennio segnato da profondi mutamenti pedagogici – basti citare l'affermarsi del metodo pratico-teorico dominante negli anni Ottanta-Novanta del sec. XIX e iscritto nei programmi Boselli del 1888, il ritorno all'ordine dei programmi del 1905 per le elementari, e poi la stagione riformistica di Lombardo Radice –, e il diverso grado scolastico a cui sono indirizzati (le elementari inferiori e le scuole rurali per Mottura / Parato, le medie e le normali per Malagoli). Ma, nonostante le distanze, sono i punti di prossimità che rendono possibile il confronto, primo tra tutti il fatto che si tratti di eserciziari legati a manuali di esposizione teorica, che quindi rinviavano alle «regole» (Mottura / Parato) o le riassumono stringatamente prima di ogni sezione (Malagoli): dal confronto emergeranno sia concordanze di lunga durata, sia differenze.

2. LA GRAMMATICHETTA APPLICATA DI MOTTURA E PARATO (1871)

L'eserciziario di Mottura e Parato dedica al lessico e alla semantica 27 esercizi su 152³ (pari al 17,5% circa del totale), e alla morfologia ben 92 (pari al 60,5% del totale), che in

¹ Università di Pisa.

² Non ho avuto modo di consultare il precedente eserciziario pubblicato dagli stessi autori (Mottura, Parato, 1867), sul quale si può vedere la scheda redatta da Demis Galli in Geostogrammit (geostogrammit.it).

³ Gli esercizi totali sono 182, ma trenta sono dedicati alla ricapitolazione (Mottura, Parato, 1871: 57-62) proponendo brevi temi con errori da correggere (14 esercizi) e tracce di temi da svolgere (16 esercizi). Nella *Grammatichetta* gli esercizi sono numerati ripartendo da 1 in ciascuna sezione: nel conteggio considero come

aggiunta in molti casi sono composti di più sottoesercizi con la medesima consegna. Oltre al numero, anche il tipo nel quale gli esercizi lessicali si inquadrano è limitato: si tratta soprattutto di elementari prove di produzione, che chiedono di trovare lessemi a partire da significati o àmbiti della vita quotidiana (come nell'esempio 1) o da ciò che oggi chiameremmo domande-stimolo (come nell'esempio 2), e allenano alla nomenclatura:

- (1) Scrivere il nome: 1° di persone che fanno del bene; 2° di persone che per ufficio o dovere attendono a scrivere, e delle varie cose occorrenti per iscrivere; 3° ... di cose che tagliano; 4° ... di cose che pungono; 5° ... di cose che risplendono... (Mottura, Parato, 1871: 9, esercizio 3 della sezione *Nome proprio e comune; ortografia del nome proprio*);
- (2) *Trovare ed unire ad un nome aggettivi di luogo, che rispondano convenientemente alle seg. domande.*
 1. Dov'è che tutte le cose sono transitorie? 2. Quali beni non ci possono dare sazietà? 3. Addio, Carluccio mio caro, salutami (*chi?*), e scrivimi subito. 4. Ti sono gratissimo degli onorevoli inviti che mi fai di recarmi (*dove?*). 5. Eccomi in Firenze, io sono veramente incantato (*di che?*). 6. Giunti i due angeli a Sodoma, dissero a Lot: Esci (*di che luogo?*)..., e salvati ai monti (Mottura, Parato 1871: 15, esercizio 2 della sezione *Aggettivi indicativi di luogo*)⁴.

In numerati altri casi si chiede qualcosa di diverso, per esempio di trasformare una locuzione avverbiale in un avverbio (esempio 3) e viceversa (Mottura, Parato, 1871: 50), o di individuare un avverbio semanticamente contrario a avverbi dati (ivi):

- (3) *Riunire ne' seg. esempi in una sola parola tutte quelle espressioni che equivalgono ad un avverbio.*
 1. Ripara con prestezza l'errore commesso. 2. Perdona ogni ingiuria di buon cuore. 3. Obbedisci di lieto animo agli ordini de' tuoi superiori. 4. I semi cattivi mettono con facilità e con tenacia negli animi le radici. 5. Ascoltando di buona voglia i discorsi altrui, impareremo con agevolezza le cose che gli altri hanno con fatica trovate. [...] (Mottura, Parato, 1871: 51, esercizio 5 della sezione *Formazione degli avverbi in mente*).

Un timido tentativo di rinnovamento si ha forse con le tipologie di esercitazione: sono infatti proposti un cloze test, che richiede di completare con un nome opportuno una frase data (Mottura, Parato, 1871: 48-49), e un esercizio che richiede di scegliere entro due rose prestabilite un nome e un aggettivo da accoppiare (esempio 4); il cloze non è una reale novità, dato che se ne conoscono esempi precedenti (per esempio in Cauro, 1845, cfr. Cella, 2025: 44), mentre la richiesta di accoppiamenti, nella sua rudimentalità, è un primo tentativo di sensibilizzare i discenti alle solidarietà semantico-lessicali:

- (4) *Dati alcuni aggettivi ed altrettanti nomi, unirli fra sé per averne un senso.*
 1. Bianco... nero... dolce... amaro... rotondo... caldo... freddo... veloci... lenti... molesti... schifosi... melodioso... spinoso... topivoro...
 2. Ghiaccio... usignuolo... gatto... rospi... giglio... sangue... riccio... buoi... carbone... assenzio... tafani... zucchero... cervi... globo...
 (Mottura, Parato, 1871: 14, esercizio 2 della sezione *Aggettivo*).

unità la consegna, prescindendo da fatto che alcune di queste (specie quelle dedicate alla morfologia verbale) siano articolate in più esercizi da svolgere.

⁴ Se non altrimenti indicato, qui e ovunque nelle citazioni il corsivo, il grassetto e il maiuscolo sono già negli originali.

3. GLI ESERCIZI DI LINGUA E STILISTICA DI GIUSEPPE MALAGOLI (1922)

Se all'altezza dell'eserciziario di Mottura e Parato il lessico è del tutto marginale, schiacciato dall'urgenza di insegnare la morfologia ad un pubblico ancora prevalentemente dialettofono, un cinquantennio più tardi le cose appaiono nettamente cambiate. L'eserciziario di Malagoli dedica al lessico e alla semantica ben 57 esercizi su 118, pari al 48,3% del totale; la morfologia è ora in posizione subalterna, con 29 esercizi (il 24,6%), seguita a distanza dalla sintassi con 20 esercizi (il 16,9%) e dalla grafia e fonetica, a cui pertengono 12 esercizi (10,2%), che nell'economia del libretto non sono pochi e riflettono i pregressi interessi dell'autore (Malagoli, 1912², edizione profondamente rimaneggiata rispetto a quella del 1905, cfr. Cella, 2020: 460-463). L'ampliamento dello spazio fisico va di conserva con l'ampliamento dello spazio concettuale: se nelle grammatiche precedenti il lessico entrava per quanto interseca la morfologia, con Malagoli entra soprattutto per le relazioni di equivalenza e di opposizione che stabilisce, come si vedrà. E quindi lecito chiedersi che cosa sia intercorso nel frattempo: se l'ingresso del lessico nel manuale di grammatica sia stato lento e graduale o se, al contrario, sia il frutto di un radicale cambiamento di prospettiva.

A guardare ad alcune tra le più fortunate grammatiche edite nel cinquantennio 1870-1920 pare di poter escludere la prima ipotesi: la *Grammatica della lingua italiana per le scuole ginnasiali, tecniche, militari* di Policarpo Petrocchi tratta dei soli alterati nominali (Petrocchi, 1887: 120-122), e non ha esercizi; la *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole* di Morandi e Cappuccini tratta della sola *Formazione delle parole* (Morandi, Cappuccini, 1895: 239-256, §§ 721-758) e ad essa dedica 16 esercizi su 467 (ivi: 310), un modestissimo 3,4% del totale; la *Grammatica italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole* di Raffaello Fornaciari, priva di esercizi, al lessico dedica il capitoletto *l'Alterazione del nome* (Fornaciari, 1900: 65-67, §§ 277-290) nella parte morfologica e poi l'intera terza parte alla *Formazione delle parole (etimologia)* (ivi: 135-142, §§ 510-531): di fatto, nonostante il rilievo maggiore conferitogli da Fornaciari, il lessico nelle grammatiche scolastiche a cavallo del secolo veniva analizzato nelle sue sole implicazioni morfologiche, senza alcuna attenzione alla semantica. Tanto più risultano pionieristicamente isolati i timidi tentativi di Mottura e Parato di portare gli esercizi di arricchimento lessicale entro lo spazio della grammatica per le scuole elementari, e ancor più inaspettata – almeno a guardare la tradizione grammaticografia scolastica italiana – appare la proposta di Malagoli.

Che cosa la abbia ispirata è Malagoli stesso a dichiararlo nella breve *Prefazione*, datata settembre 1921:

Nel compilare il modesto libretto mi son giovato in particolar modo, per quel che riguarda la pronunzia e la scrittura, del mio manuale di *Ortoepia e ortografia italiana moderna*; per la morfologia e la sintassi, della recente e ottima *Grammatica italiana* del Goidanich; e per la stilistica, del *Traité de stylistique française* del Bally, opera ricca di acute osservazioni, utili anche per l'arte dello scrivere, sebbene l'autore francese persegua un fine scientifico, affatto diverso da quello a cui tende questo volumetto, che vuol essere esclusivamente pratico (Malagoli, 1922: 3).

Se è scontato il ricorso al suo proprio – e fortunato – manuale (Malagoli, 1912³), e se sarà forse materia per un'altra occasione l'analisi dei punti di contatto con Goidanich (1918), mi concentro sul debito contratto da Malagoli con Charles Bally. Un debito che è esplicito fin dal titolo di *Stilistica* assegnato alla quarta ed ultima sezione del volumetto (dopo le più prevedibili I. *Pronunzia e ortografia*; II. *Morfologia*; III. *Sintassi*), quella che appunto raccoglie

la quasi totalità degli esercizi lessicali⁵: Malagoli non giustifica in alcun modo il titolo di *Stilistica* assegnato alla sezione dedicata al lessico, ma il lettore aggiornato sulle novità della linguistica europea ne coglieva la dipendenza diretta dalla *stylistique* che Bally aveva teorizzato poco più di un quindicennio prima nei *Précis de stylistique*:

La stylistique étudie les *moyens d'expression* dont dispose une langue, les procédés généraux employés par elle pour rendre par la parole les phénomènes du monde extérieur aussi bien que les idées, les sentiments et en général tous les mouvements de notre vie intérieure.

Elle observe les rapports qui existent dans une langue donnée entre les choses à exprimer et leur expression; elle cherche à déterminer les lois et les tendances que suit cette langue pour arriver à l'expression de la pensée sous toutes ses formes.

Elle recherche enfin une méthode propre à faire découvrir ces moyens d'expression, à les définir, à les classer et à en montrer le juste emploi (Bally, 1905: 7),

e poi sostanziato nel *Traité de stylistique française* (1909) in due volumi, l'uno dedicato all'illustrazione teorica e l'altro all'applicazione pratica. Proprio dal secondo volume, allestito «avant tout pour appuyer d'exemples aussi nombreux que possible les tendances linguistiques et les procédés de méthode exposés dans le *Traité*» (Bally, 1909: II, v) e di fatto composto integralmente di esercizi, dimostra di attingere Malagoli; vedremo quanto proficuamente lo abbia fatto, pur prescindendo dal sistema teorico del proprio modello e trasformando lo scopo delle esercitazioni originarie – che era prima di tutto teorico (per mettere alla prova e corroborare il sistema di relazioni tra concetti e mezzi a disposizione per esprimerli) e poi applicativo – per volgerlo a fini più direttamente didattici.

Il primo esempio (5) è relativo all'identificazione dei diversi significati delle parole omonime:

(5) *Si spieghi il significato degli omònimi in corsivo nei seguenti esempi:*

1. Avere un *collo* taurino. 2. Spedire un *collo* a piccola velocità. 3. Mettersi sopra una brutta *china*. 4. Bere un bicchierino d'elisir di *china*. 5. Il sacco è *colmo*. 6. Essere al *colmo* della gioia. 7. Acqua e *dieta* ogni male acquieta (Proverbio). 8. Il concorso era come a una *dieta* di guerra (D'Annunzio). 9. Per i bambini al mare i *sándali* son meglio delle scarpe. 10. Alzate l'inno! Fate fumi di *sándalo* e d'olíbano (D'Annunzio). 11. La gondola volava come un *sándalo* in una regata (Lo stesso). [...] (Malagoli, 1922: 66, esercizio 97);

l'esercizio nella consegna fonde e semplifica due diversi esercizi di Bally, intesi a sviluppare approcci diversi al lessico e quindi collocati a distanza nel testo, l'uno nella sezione *Délimitation des faits d'expression* (Bally, 1909: II, 1-74), i cui esercizi «sont destinés uniquement à combattre l'instinct étymologique» (ivi: II, 1) – cioè a contrastare la tendenza tradizionale all'interpretazione del significato delle parole sulla base del loro etimo, e in ultima istanza a evitare il ricorso alla storia per spiegare le relazioni che le parole intrattengono in sincronia –, l'altro nella sezione *Identification des faits d'expression* (ivi: II, 75-114), dedicata all'analisi del lessico nel contesto:

(6) *Trouver la définition de chaque mot en italique, ou, ce qui est préférable, le remplacer par une expression synonyme ou parallèle ['analoga'] susceptible de faire comprendre la séparation absolue des deux sens homonymes; soit p. ex.: «Un poète de génie: un soldat*

⁵ Soli otto esercizi riguardano la formazione delle parole, e sono collocati nella sezione *Morfologia* (Malagoli, 1922: 23-24, esercizi 37-44).

du génie»; dire «un poète de talent» (terme à peu près synonyme): «un soldat de la cavalerie» (terme parallèle, mettant le mot dans son «milieu»).

Se regarder dans la glace: manger une glace. – Un goût amer: le goût du luxe. – L'éclat du soleil: un éclat d'obus. – La taille des arbres: une taille élevée. – La voix humaine: la voix passive. – C'est un drôle: c'est un drôle d'homme. – Une cuisine spacieuse: une cuisine appétissante. – Un grand concours de population: un concours de thème latin. – Le brouillon d'une lettre: un brouillon aux idées confuses [...] (Bally, 1909: II, 33-34, esercizio 25).

- (7) *L'identification des faits de langage est le meilleur moyen de découvrir les sens homonymiques d'une même expression* (SF. § 50). Identifier les deux sens de chacune des expressions suivantes.

Trouver de l'agrément (VIIB) à un spectacle: donner son agrément (IVD) à une chose. – Le cours d'un fleuve (II3): le cours d'un professeur (IIIC): le cours d'une valeur de bourse (IB2). – Acquitter une dette (VIB): acquitter un prévenu (VIIC). – Les objets qu'on voit autour de soi (IIB): les objets à l'ordre du jour (IIIB) [...] (Bally, 1909: II, 101-102, esercizio 87)⁶.

Del modello Malagoli assume la struttura dell'esercizio (le coppie o le terne di frasi con elementi omonimi) e lo scopo di fondo (educare alla discrezione contestuale dei significati), ma semplifica la consegna, chiedendo semplicemente di *spiegare* il significato senza chiedere di trasformarlo in espressioni equivalenti.

Un'analogia semplificazione della consegna si trova nell'esercizio riportato in 8: identico al suo modello (in 9), l'esercizio richiede solo di *dire* i diversi significati degli omonimi mentre l'originale chiede sia di individuarli sia di produrre per ciascuno un contesto adatto a chiarire l'opposizione con l'altro:

- (8) *Si dicano i vari significati dei seguenti omònimi:*

adagio, banda, canto, fiera, filtro, gioia, giubba, grifo, lega, merlo, panna, pompa, reale, stagno, testo, tozzo, verso, viola, zecca (Malagoli, 1922: 67, esercizio 98).

- (9) *Les mots suivants présentent au moins deux sens complètement homonymes; on les trouvera à l'aide d'un dictionnaire et l'on formera des contextes, que le dictionnaire fournira lui-même, montrant clairement l'écart de sens. Ainsi contenance signifie: 1) la mesure de ce qu'un réceptacle peut contenir; 2) la manière plus ou moins aisée de se tenir vis-à-vis d'une autre personne. Ces sens une fois compris, on les fixera au moyen de contextes comme: «la contenance d'une bouteille: une contenance humble et réservée».*

Affecter. – Dossier. – Adresse. – Défense. – La veille. – Métier. – Côte. – Échec. – Cause. – Acte. – Sujet. – Lettre. – Tirer. – Dispenser. – Apostrophe. – Accès. – Timbre. – Exécuter. – Charge. – Cher. – Bourse. – Presse. – Réserve. – Intérêt. – Sens. – Place. – Comprendre. – etc....

NB. – On peut continuer indéfiniment ces expériences sur les sens homonymes en consultant, même au hasard, un dictionnaire français, de préférence le *Dictionnaire Général*; il suffit, pour faire des exercices de ce genre, d'opposer les sens au moyen des exemples que fournit le dictionnaire. On ne saurait trop insister sur l'importance qu'il y a à familiariser les élèves avec ce genre d'étude.

[...] Pour que ces oppositions aient toute leur valeur démonstrative, il faut 1. éviter de choisir des sens qui ne sont pas complètement séparés; 2. éviter

⁶ Le sigle tra parentesi indicano la sezione del *Tableau synoptique des termes d'identification et de leurs principaux synonymes* (Bally, 1909: II, 225-264) nella quale sono classificati i lessemi in corsivo.

d'opposer les sens d'un même mot employé dans des fonctions et avec un accord différents; ainsi on ne doit pas comparer «être *sujet* à des accès de fièvre» et «de *sujet* d'une tragédie» (parce que le même mot est adjectif dans un cas, et substantif dans l'autre); de même, on ne peut comparer «*tenir* un bâton dans sa main» et «*tenir* à l'affection d'un ami» (parce que, dans le premier exemple, *tenir* est transitif, et dans le second cas *tenir à* est intransitif; cf. SF. § 94) (Bally, 1909: II, 35, esercizio 26).

L'esercizio di Bally è seguito da una lunga nota metadidattica nella quale si precisa che, perché le opposizioni abbiano efficacia dimostrativa, occorre scegliere omonimi appartenenti alla stessa classe grammaticale e con la medesima costruzione sintattica, e di cui Malagoli mostra di non aver tenuto alcun conto: *adagio* e *tozxo* sono tanto nomi quanto aggettivi, *verso* è sia nome sia preposizione, *viola* è nome (sia femminile sia maschile) sia aggettivo. Ma, nonostante la banalizzazione, è indubbia la novità che un simile esercizio rappresentava nel panorama della manualistica grammaticale italiana.

Un ulteriore esempio concerne i sinonimi: a fronte della proposta di un repertorio – davvero ampio, dato che occupa sei pagina a stampa – di serie di sinonimi organizzate per campi semantici, con la richiesta di ‘trovare, entro ciascuna serie, il termine o i termini che esprimano l'idea comune a tutto il gruppo nella maniera più semplice, più comune e più astratta’ (esempio 10), Malagoli attinge singole serie, le organizza per classi grammaticali e, in aggiunta alla consegna della sua fonte, chiede di specificare i «concetti particolari» espressi dagli altri lessemi (esempi 11-13)⁷:

- (10) *Trouver, dans chaque série de synonymes, le ou les termes exprimant de la façon la plus simple, la plus usuelle et la plus abstraite, l'idée commune à tout le groupe.*

[...] Etablir, installer, loger, mettre, placer, poser, poster. – Demeure, domicile, habitation, pénates, résidence. [...] – Bruit, fracas, rumeur, tapage, vacarme. – Clameur, cri, criailerie, huée. – Arôme, bouquet, fumet, odeur, parfum, puanteur, senteur. [...] – Fonction, gagne-pain, industrie, métier, occupation, profession. [...] – Besogneux, misérable, nécessiteux, pauvre [...] (Bally, 1909: II, 88-93, esercizio 78).

- (11) *Per ciascuno dei seguenti gruppi di nomi dite qual è il vocabolo che esprime il concetto generale comune a tutto il gruppo, e con l'aiuto, dove occorra, del Vocabolario specificate i concetti particolari espressi dalle altre voci:*

1) palazzo, villa, abitazione, casa; 2) città, paese, abitato; 3) pianta, albero, arbusto; 4) colle, monte, giogaia, valico; 5) fiamma, fuoco, focolare, incendio; 6) artigiano, artista, bracciante, lavoratore, manovale, professionista; 7) profumo, odore, puzzo; 8) voce, grido, parola, canto; 9) pitocco, povero, straccione (Malagoli, 1922: 55, esercizio 73).

- (12) *Lo stesso esercizio per i seguenti gruppi di aggettivi:*

1) smisurato, grande, gigantesco; 2) impercettibile, piccolo, microscopico; 3) oscuro, tetro, tenebroso; 4) necessario, utile, giovevole, indispensabile; 5) cattivo, crudele, disonesto, feroce; 6) audace, coraggioso, intrepido, temerario (Malagoli, 1922: 55, esercizio 74).

- (13) *Lo stesso esercizio per i seguenti gruppi di verbi e avverbi:*

1) cadere, capitombolare[,], stramazzone; 2) prendere, rubare, saccheggiare; 3) distruggere, fracassare, rompere, spezzare; 4) rispettare, stimare, venerare;

⁷ La distinzione d'intensità, di “valore”, d'espressività tra sinonimi è affrontata altrove (Bally, 1909: II, 136-138, 139-140, 144-145, esercizi 114, 116, 121) in modo formalmente analogo all'esercizio 78 (qui sub 10).

5) pregare, scongiurare, supplicare; 6) immediatamente, improvvisamente, subito (Malagoli, 1922: 56, esercizio 75).

L'esemplificazione del debito contratto da Malagoli con Bally potrebbe continuare⁸, e così anche quella delle differenze di spessore concettuale nel modo di intendere il ruolo del lessico nel sistema linguistico: lo si rileva bene nel caso degli arcaismi, che Malagoli chiede semplicemente di sostituire parafrasando in forma moderna un brano dell'episodio dello Schiavo di Bari tratto dal *Novellino* (Malagoli, 1922: 51-52, esercizio 70), e che invece Bally inserisce nella più ampia trattazione delle locuzioni, in cui gli arcaismi di forma o di significato sono "fossilizzati" (Bally, 1909: I, 79-82 §§ 94-95; II, 62-66, esercizi 57-61).

4. CONCLUSIONE

In Bally gli esercizi sono esemplificazioni e validazioni *in atto* di un impianto teorico raffinato e complesso; in Malagoli gli spunti tratti dal *Traité*, avulsi dal quadro concettuale, diventano pratiche volte a sensibilizzare alle equivalenze e alle differenze semantiche, ad ampliare il patrimonio lessicale e ad addestrare all'uso consapevole del dizionario. Inoltre, Malagoli non coglie – o almeno non mostra di capitalizzare nel suo eserciziario – varie novità del peculiare strutturalismo di Bally: tra tutte, l'idea della solidarietà lessicale (cfr. Bally, 1909: II, 120-121, 123-125, esercizi 102 e 104) e l'identificazione dei «groupes phraséologiques», cioè delle locuzioni (Bally, 1909: II, 102-103, esercizio 88). Della riduzione operata Malagoli è consapevole, e ne informa il lettore nella già citata *Prefazione*: «l'autore francese persegue un fine scientifico, affatto diverso da quello a cui tende questo volumetto, che vuol essere esclusivamente pratico». Ma la buona linguistica, se opportunamente adattata, può davvero contribuire alla buona didattica, allora come ora.

Anche così scalata, la lezione di Bally risulta estremamente innovativa rispetto al panorama grammaticale italiano coevo, e in anticipo di vent'anni rispetto a quanto farà Bruno Migliorini (1941), che come è già stato rilevato (da Nencioni, 1976: 10-11; Viale, 2009: 303-304; Demartini, 2014: 101-108) per gli esercizi della *Lingua nazionale* attinge dalla seconda edizione del *Traité* (1921), da lui stesso recensita (per la verità non diversa dalla prima, almeno per quanto riguarda il secondo volume): come si è visto, fino ad allora il lessico non era trattato nelle grammatiche scolastiche se non per la minima parte che attiene alla formazione delle parole, cioè alla morfologia, che ne costituiva il vero centro d'interesse insieme alla sintassi di frase declinata nelle forme dell'analisi logica, preparatoria allo studio del latino. Ma tra l'eserciziario di Malagoli e la grammatica per la scuola media di Migliorini sta la svalutazione idealistica della grammatica, un clima culturale che bruciò quanto in Italia della nuova linguistica arrivava e si sviluppava autonomamente.

⁸ Per esempio si confrontino gli esercizi sui contrari: Bally (1909: I, 114 § 127, II, 93-96, esercizio 80) e Malagoli (1922: 61-62, esercizi 88-89); sulle perifrasi (o *clichés*): Bally (1909: I, 85-86 § 99, II, 71-73, esercizio 70) e Malagoli (1922: 75-76, esercizi 114-115).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bally C. (1905), *Précis de stylistique. Esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne*, A. Eggimann, Paris.
- Bally C. (1909), *Traité de stylistique française*, 2 voll., Winter., Heidelberg.
- Baranzini L., Casoni M., Cauzzi C., Christopher S., Schellino M. (a cura di) (2025), *Grammaticografia dell'italiano fra Italia e Svizzera. Aspetti storici, linguistici, editoriali*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- Cauro A. (1845), *Corso di sintassi ragionata e pratica della lingua italiana*, Raimondi, Napoli.
- Cella R. (2020), "Scrivere di punteggiatura a Pisa nel primo Novecento: Francesco Zambaldi e Giuseppe Malagoli", in Ferrari *et al.* (2020), pp. 459-473.
- Cella R. (2025), "Gli esercizi nelle grammatiche scolastiche italiane. Uno sguardo storico e una casistica minima", in Baranzini *et al.* (2025), pp. 37-53.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di) (2020), *Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Fornaciari R. (1900 [1882]), *Grammatica italiana dell'uso moderno, compendiate e accomodata per le scuole*, 2 voll., Sansoni, Firenze.
- Goidanich P. G. (1919² [1918]), *Grammatica italiana ad uso delle scuole. con nozioni di metrica esercizi e suggerimenti didattici*, Zanichelli, Bologna.
- Malagoli G. (1912² [1905]), *Ortoepia e ortografia italiana moderna*, Hoepli, Milano.
- Malagoli G. (1922), *Esercizi di lingua e stilistica italiana. Con richiami delle norme più importanti, per uso degli alunni delle scuole medie e normali*, Sandron, Palermo.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Morandi L., Cappuccini G. (1895), *Grammatica italiana (regole ed esercizi) per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Paravia, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli.
- Mottura C., Parato G. (1867), *I cento esercizi grammaticali coordinati alle cento regole, ad uso degli allievi della terza e della quarta classe elementare*, Paravia, Torino.
- Mottura C., Parato G. (1871), *Grammatichetta applicata, ossia corso graduato di esercizi grammaticali coordinati alle regole del piccolo compendio, ad uso delle elementari inferiori e delle scuole uniche rurali*, ottava edizione, Paravia, Firenze-Torino-Milano.
- Nencioni N. (1976), *Bruno Migliorini. Discorso commemorativo pronunciato [...] nella Seduta ordinaria dell'8 maggio 1976*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei («Celebrazioni lincee», 103), Roma, pp. 7-15 [anche in *Archivio Glottologico Italiano*, LXI, pp. 20-36].
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della lingua italiana per le scuole ginnasiali, tecniche, militari*, Trèves, Milano.
- Santipolo M., Viale M. (a cura di) (2009), *Bruno Migliorini, l'uomo e il linguista (Rovigo 1896 – Firenze 1975)*, Atti del convegno di studi (Rovigo, Accademia dei Concordi, 11-12 aprile 2008), Accademia dei Concordi Editore, Rovigo.
- Viale M. (2009), "Migliorini tra grammatica ed educazione linguistica", in Santipolo M., Viale M. (2009), pp. 291-331.

RIFLESSIONE SULLA LINGUA E ARRICCHIMENTO LESSICALE ALLA SCUOLA PRIMARIA: UN DIALOGO POSSIBILE

*Silvia Demartini*¹

1. LA COMPETENZA LESSICALE NELLA SENSIBILITÀ COMUNE, A SCUOLA E OLTRE

La competenza lessicale (o, meglio, la scarsa competenza), un po' come quella ortografica (cfr. Serianni, Benedetti, 2009), può essere un aspetto molto evidente da osservare e poi da sanzionare nell'uso linguistico. Talvolta, infatti, si nota facilmente chi ha un ridotto bagaglio di parole, cioè dispone di scarse ricchezza e varietà lessicali, o si coglie senza sforzo un autentico errore di forma o d'uso dei vocaboli (condizione necessaria per cogliere le deviazioni è padroneggiare la parola), in contesto didattico ma non solo. Nella sensibilità comune, insomma, "sbagliare le parole" (usarne una per un'altra o non centrarne il significato) o padroneggiarne poche è avvertita come una mancanza non da poco, nella propria lingua materna, segnale manifesto di scarsa competenza nell'uso e, forse, di una certa povertà di pensiero. O, almeno, questo che ciò che viene percepito: lo confermano i frequenti e ciclici moti d'indignazione, non sempre giustificati, che riguardano soprattutto studentesse e studenti, accusati di possedere scarse competenze linguistiche e spesso proprio lessicali.

Molti sono stati i lavori volti, con tagli diversi, a interrogarsi sulle competenze linguistiche e anche specificamente lessicali di ragazze e ragazzi, e a proporre ricerche e interventi didattici sul tema². Eppure, monitorare davvero il bagaglio lessicale di qualcuno non è un'operazione facile: come scritto da Ferreri (2005: 13), la «problematicità scaturisce dall'oggetto stesso dell'accertamento», che è un sistema aperto, sfuggente, multidimensionale, mutevole, potenzialmente infinito (diversamente da altri, come quello fonologico o sintattico). Ecco perché è fondamentale che chi insegna – sia nella formazione di base sia nell'aggiornamento continuo durante la professione – acquisisca un po' di dimestichezza con la dimensione lessicale, con le sue caratteristiche e con le sue potenzialità in relazione allo sviluppo del linguaggio³.

¹ Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPSI.

² Molti lavori scientifici, negli anni, hanno analizzato in modo specifico le competenze di scrittura di ragazze e ragazzi (ad esempio Lavinio, Sobrero, 1991; Corno, 2009; Prada, 2009; Grandi, 2025); sul lessico di allieve e allievi di primaria e secondaria di primo grado (esaminato in un corpus di testi) si possono citare Demartini (2016a, b) e, per la secondaria di primo grado, i rilievi di Barbagli *et al.* (2016), mentre sul lessico letto e scritto da bambine e bambini di primaria resta da ricordare il ponderoso lavoro di Marconi *et al.* (1994). Centrati sulle proposte didattiche, si segnalano inoltre i ricchi volumi di Barni *et al.* (2008) e di Corrà (2013). Per un'esaustiva bibliografia si rimanda a De Leo (2024).

³ Testi teorici che possono essere utilmente letti o consultati per acquisire basi utili a sostenere le scelte didattiche sono ad esempio Ferreri (2005), Ježek (2011), Casadei, Basile (2019), De Mauro (2019a, 2019b).

2. LE PAROLE E NOI

Lo sviluppo del lessico, nel quadro d'insieme dello sviluppo del linguaggio (nella L1 tracciato p. es. in Goldfield, Reznick, 1990; Michnik Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2001; Ferreri, 2005; Guasti, 2007; King, Mackey, 2008; D'Amico, Devescovi, 2013; Majorano, Bertelli, Ferrari, 2023), ha un che di sorprendente rispetto all'evoluzione, pur sorprendente in tutto, degli altri livelli linguistici (fonologia, sintassi, morfologia ecc.)⁴. In un preciso periodo, dopo alcuni mesi di progredire lento nella capacità di esprimersi con le parole, avviene quella che la letteratura chiama un' "esplosione del vocabolario": dopo un avvio abbastanza lento, in cui ci si appropria delle parole poco alla volta (si stima che l'apprendimento avvenga mediamente a una velocità di 8-11 parole al mese), il cervello passa a una nuova fase, in cui la velocità di apprendimento lessicale aumenta di tre/quattro volte (Michnik Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2001: 171).

Secondo gli studi citati, l'"esplosione del vocabolario" (pur con moltissime differenze interindividuali, nonché strettamente collegata alle occasioni vissute e all'ampiezza del lessico in input) si verifica fra i 18 e i 24 mesi, periodo in cui si passa rapidamente da un tesoro di 30-50 parole, massimo un centinaio, ad alcune centinaia (fra le 300 e le 500 e oltre). Intorno ai 18 mesi, la mediana delle parole conosciute è di 278, a 36 mesi è a 574 (ma possono anche esserci casi con più di 600 parole in memoria); qualitativamente, i nomi sono ancora la maggioranza delle parole padroneggiate, ma verbi e aggettivi aumentano progressivamente, e le parole funzionali mostrano un lieve aumento. Si iniziano pian piano a produrre le prime combinazioni significative, o proto-frasi, anche se ancora in forma per lo più telegrafica.

Di imparare nuove parole, poi, non si smette mai, anche se alcune possiamo perderle (può verificarsi un decremento lessicale) o possiamo non avere occasioni particolarmente stimolanti per ampliare il nostro bagaglio ricettivo e produttivo. È quindi fondamentale che la scuola, fin dai primi livelli, non abbandoni l'idea di perseguire quel «piano di alfabetizzazione lessicale» descritto in Ferreri (2005: 102-106): un curriculum ragionato che consideri in profondità gli ambiti di intervento (il vocabolario di base, i lessici disciplinari, la sinonimia, il lessico della conoscenza)⁵, e che proponga azioni regolari e variate, con attenzione specifica.

3. LA SFIDA DELLA DIDATTICA DEL LESSICO

Pensando alla didattica dell'italiano oggi, tutte e tutti concordiamo sulla necessità di offrire a scuola occasioni volte a potenziare la dimensione lessicale in allieve e allievi⁶: lo richiedono le indicazioni nazionali ed è un'urgenza anche se si guarda alle attese delle indagini internazionali, oltre che alle esigenze di comprensione e di partecipazione della vita di tutti i giorni. Eppure, a volte, realizzare un'autentica didattica del lessico pare una sfida impossibile o un miraggio (cfr. Demartini, 2015), perché è difficile trovare il tempo, dedicare a essa interventi regolari, monitorarla, e, soprattutto, essere certi dell'insegnabilità

⁴ Sugli aspetti che legano cervello e aspetti linguistici come sintassi, morfologia, fonologia si rinvia alla serie "Bussola" dell'editore Carocci specificamente dedicata a questi temi (per il lessico, trattato insieme alla semantica, cfr. Panizza *et al.*, 2020).

⁵ Un esempio in tal senso è ben mostrato dal progetto descritto in Zuccherini (2018), che propone anche un possibile curriculum del lessico per la scuola di base; specifico per la secondaria di secondo grado è invece Prada (2013).

⁶ Com'è ribadito anche nel capitolo VII di Cignetti *et al.* (2022); sono poi specifici sul tema Corrà (2013) e Casadei, Basile (2019).

dell'oggetto⁷. Proprio per questo è necessario, per chi insegna, avere dei punti fermi che permettano di organizzare il lavoro d'aula secondo criteri solidi e non effimeri, circoscrivendo sottocampi d'azione chiari. Alcuni criteri, insieme metodologici e pratici, potrebbero ad esempio essere i seguenti:

- destinare regolarmente lezioni dedicate al lavoro specifico sul lessico, portando l'attenzione sulle parole, in modo da stimolare un'attitudine in tal senso (come sottolineato anche da Serianni, 2010: 76-83, e Zuccherini, 2018);
- spaziare fra diversi tipi e generi di testo per approfondire il lessico nell'ambito di diverse testualità;
- focalizzare certi tipi di parole su cui lavorare in occasioni e con modalità specifiche (non solo le parole piene o lessicali, ma, ad esempio, anche le parole funzionali come i connettivi);
- sfruttare le possibilità intrinseche alle relazioni semantiche espresse dal lessico⁸ (come la scoperta di vocaboli legati a determinate aree semantiche, molto efficace a livello cognitivo, le potenzialità della sinonimia, ma anche le possibilità offerte, ad esempio, dalle espressioni figurate, cfr. Cardona, 2008);
- operare in due direzioni: promuovere l'ampliamento del bagaglio di parole, ma anche le azioni cognitive che richiedono capacità di selezione (scelta di parole in contesto);
- considerare le possibili attività lessicali inseribili in situazioni e occasioni non prettamente incentrate sul lessico (ad esempio legandole alla riflessione sulla lingua, come vedremo);
- favorire la costruzione di supporti per la memoria (cartelloni, scatole o altre modalità di raccolta delle parole eventualmente scoperte, a seconda dell'età di allieve e allievi) e la consultazione di essi;
- incoraggiare la connessione fra le occasioni di lettoscrittura e l'ampliamento lessicale (ad esempio sfruttando il tesoro di parole ricavabile da albi illustrati lessicalmente ricchi o muovendo dalle necessità comunicative in situazioni di realtà, come scrivere una locandina, una mail di lamentela, un invito o altro);
- collaborare in chiave interdisciplinare per considerare la progressione dei lessici delle discipline;
- predisporre strumenti per il monitoraggio (e l'auto-monitoraggio) del lessico utilizzato in compiti specifici, nell'oralità o nella scrittura.

Come scrive Ferreri (2005: 104), inoltre,

L'assunto di fondo è che lo sviluppo delle conoscenze lessicali nei giovani sia tutt'uno con la pratica delle esperienze manipolative, con la scoperta del proprio modo di essere ed esistere, con l'esplorazione del corpo e dei sentimenti, con le modificazioni che scaturiscono dall'interazione con gli altri, con la costruzione dei saperi disciplinari.

Ciò significa che è fondamentale agganciare il lavoro sul lessico alla concretezza delle situazioni proposte, ai bisogni dell'individuo, alle scoperte disciplinari e alle conseguenti necessità terminologiche, nonché a contesti e a richieste motivanti, affinché le scoperte si sedimentino davvero nella memoria.

⁷ Un programma per il potenziamento del lessico negli ultimi anni di primaria è presentato in Calvani, De Angelis (2025).

⁸ Su cui, come riferimenti teorico-descrittivi, si possono ad esempio vedere Adamo, Della Valle (2018) o l'ampio lavoro di Antonelli (2023).

4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA E ARRICCHIMENTO LESSICALE

Come nella vita di tutti i giorni le parole si imparano per lo più in momenti non espressamente dedicati a questo compito, così le occasioni scolastiche in cui si fa (anche) arricchimento lessicale possono essere varie. Una di queste è offerta dal lavoro di riflessione sulla lingua, che permette di sviluppare il bagaglio di parole mentre si riflette sulle stesse (ad esempio, quali caratteristiche morfosintattiche hanno? Come si accordano? Che ruoli ricoprono nelle frasi?). Come ricorda, infatti, De Mauro (2008: 30), «i lessemi di una lingua si lasciano tutti ordinare in *partes orationis* distinte e ciò conferisce ai lessici non l'aria di coacervi disordinati, ma insiemi di classi formalmente coerenti»: la coerenza della grammatica offre un utile “argine” al lessico come sistema mobile ed esposto al mutare della realtà, e pertanto variabile, incrementale e decrementale.

Riprendiamo ancora alcune parole di Ferreri (2005: 38), che sono di sostegno a questo discorso:

Un piano di insegnamento/apprendimento del lessico deve concorrere ad agevolare la conservazione delle conoscenze lessicali nella memoria a lungo termine favorendo l'acquisizione di quegli elementi di qualità che facilitano i meccanismi di rappresentazione, immagazzinaggio e accesso al lessico.

Se dunque è vero che per immagazzinare parole occorre acquisire quegli «elementi di qualità» che ne facilitano l'appropriazione, la rappresentazione e il riuso, allora possiamo ipotizzare che anche alcune delle peculiarità e delle regolarità tipicamente oggetto di riflessione linguistica possono sostenere l'apprendimento lessicale. Il lessico mentale, infatti, è una sorta di (grande) magazzino che raccoglie le parole e tutte le informazioni a esse associate: semantiche, fonologiche, ortografiche, morfologiche e sintattiche, ma anche, ad esempio, le relazioni con le altre parole (cfr. per es., Laudanna, Burani, 1993; Ferreri, 2005; D'Amico, Devescovi, 2013).

Come ha sostenuto e ampiamente sperimentato Lo Duca (2018a, b), ma anche Ujcich (2020: 87-130), se opportunamente stimolati e sostenuti bambini e bambine sanno elaborare osservazioni e riflessioni sulla loro L1 e specificamente sulle parole: partiamo, dunque, da questa sensibilità per intercettare le più utili possibilità di lavoro, che possono coinvolgere anche il campo dell'arricchimento lessicale.

4.1. *Dalla scuola dell'infanzia*

Sin dalla scuola dell'infanzia si possono proporre attività in cui bambine e bambini sono sollecitati a osservare aspetti della loro lingua materna, in modo induttivo e ludico, scoprendone le potenzialità e alcune primissime regolarità.

Pensiamo, ad esempio, di partire da un input di lettura: un albo illustrato di qualità⁹, che offre moltissime possibilità di dialogo e confronto successive all'ascolto del testo, come può ad esempio essere *Federico* di Leo Lionni (Lionni 1967/2005). Il topo protagonista del libro – romantico raccoglitore di colori, raggi di sole e parole per l'inverno –, dopo aver affascinato chi ha ascoltato la sua storia, può incentivare nuove raccolte di parole, ad esempio nomi di animali. Bambine e bambini diranno (e l'adulto potrà scriverli) vari nomi, per lo più terminanti in *-a* e *-o*, le due prime grandi “famiglie” a emergere, finché

⁹ Sugli albi, anche per costruire vari tipi di attività partendo da essi, si possono vedere p. es. Terrusi (2012, 2017), Capetti (2018), Hamelin (2012), Fornara (2021), Capetti, Minciotti (2024).

qualcuno magari dirà *maiale* o *serpente*¹⁰: emerge un nuovo gruppo di nomi, con un'uscita diversa (-e). Pian piano, le scoperte, fissate su grandi cartelloni di parole, si ampliano: ulteriori vocaboli (come ad esempio *chiave* o *noce*) chiariscono alcune specificità delle differenze di flessione, permettendo ad allieve e allievi di scoprire che i nomi in -e possono essere sia femminili (*la chiave*) sia maschili (*il serpente*); la riflessione può così spingersi a indagare anche l'accordo.

Simili situazioni esplorative, di cui l'insegnante è regista, che riguardano insieme lessico e grammatica, vanno proposte con lentezza e assiduità, affinché creino un'abitudine mentale alla ricerca di parole e alla riflessione su di esse in modo intuitivo e spontaneo, soprattutto nelle prime fasi. Il "vincolo" di trovare e aggiungere parole (qui nomi di animali) che, ad esempio, finiscono in un certo modo orienta lo sforzo cognitivo tramite un vincolo formale, stimolando ulteriormente l'azione di ricerca. Lavorare in gruppo in simili situazioni aperte permette quindi di entrare in contatto con le parole d'altri e, insieme, di riflettere sulle stesse.

4.2. Esempi di attività per la scuola primaria: il progetto Sgrammit

La riflessione sulla lingua offre numerosissime possibilità di innesto di occasioni dedicate all'arricchimento lessicale. Tale presupposto è stato considerato nel pensare a come dedicare spazio al lessico nei lavori del progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano nella scuola elementare* (Demartini, Fornara, 2019-2025)¹¹: un progetto di ricerca e formazione docenti¹² finalizzato alla realizzazione di materiali didattici induttivi e innovativi di riflessione sulla lingua per la scuola primaria. Tale progetto ha visto lavorare fianco a fianco mondo dell'università e mondo della scuola, perché un gruppo di docenti – parallelamente alla formazione nel campo della didattica della lingua – ha concretamente ideato e sperimentato i percorsi didattici poi inseriti nei quaderni prodotti.

L'intera opera *Sgrammit* è composta da sei serie di quaderni, dedicati a sei grandi temi che affrontano i macro-ambiti principali della riflessione sulla lingua nella scuola primaria (*La punteggiatura, Il testo narrativo e il testo descrittivo, L'ortografia, Il testo espositivo e il testo argomentativo, La grammatica e il metalinguaggio, Il testo regolativo e il testo funzionale*). Ciascuna serie è composta da quaderno 1 (indicativamente per le prime classi), quaderno 2 (indicativamente dalla terza in poi) e guida per l'insegnante, in cui sono offerti i principali elementi della teoria di base. Come si può notare, tre quaderni sono dedicati ai tipi testuali, nell'ottica di ricavare da essi le risorse linguistiche salienti su cui orientare la riflessione, connettendo grammatica e testualità (considerando la tipologia funzionale). Non si ha un quaderno espressamente dedicato al lessico, poiché in tutti i quaderni il lessico è affrontato in modo "diffuso" e trasversale a vari percorsi di scoperta, allenamento e consolidamento. Le occasioni di lavoro sul lessico naturalmente conseguenti alla riflessione sul funzionamento della lingua, infatti, non mancano.

¹⁰ Com'è veramente accaduto durante quest'attività condotta dalla docente Lara Zehnder, in Canton Ticino.

¹¹ Cfr. www.sgrammit.ch.

¹² *Sgrammit* è un progetto del *Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione* del Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, che lo ha sostenuto dal 2019 al 2024; è stato condotto e coordinato da Silvia Demartini e Simone Fornara, con la collaborazione della casa editrice Salvioni di Bellinzona.

4.2.1. Gli avverbi in -mente

Nel *Quaderno 2* di colore viola (i fascicoli viola sono quelli dedicati a *Grammatica e il metalinguaggio*, con approccio valenziale), ai percorsi squisitamente sintattici se ne alternano alcuni dedicati a scoperte morfologiche, così da accostarsi, man mano, alle categorie lessicali, mentre si affronta la scoperta del sistema linguistico; a tal fine nei quaderni viola è stata inserita appositamente una *Fabbrica delle parole*, costantemente attiva per garantire il funzionamento della lingua. Uno di questi percorsi, *Lo zoo alieno*, è dedicato agli avverbi, specificamente a quelli in *-mente*¹³: questa parte invariabile del discorso viene osservata nell'ambito del funzionamento e della struttura della frase, e poi esaminata a livello di forma, in modo induttivo.

Per capire meglio, vediamo le attività proposte (Figure 1 e 2): il contesto è quello di Sgrammit, scoiattolo protagonista dei quaderni, che si trova a fare visita a uno zoo spaziale, dove tutte le cose funzionano diversamente a com'è abituato a vederle sulla Terra. Nel prendere appunti sul suo diario di viaggio scrive frasi come queste: *Come si muove lentamente questo puma!* o *Accipicchia! Come nuotano rumorosamente questi pesci!* In seguito, allieve e allievi devono riflettere sulle differenze dei movimenti degli animali spaziali (gli *animalieni*) rispetto ai loro omologhi terrestri: se il puma alieno si muove *lentamente*, sulla Terra possiamo dire che si sposta *velocemente* e così via per tutti i casi presentati. Occorre trovare l'avverbio che esprime l'idea opposta.

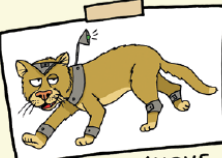
Figura 1. Attività del percorso sugli avverbi in -mente

1



A Che strani questi animalieni!

Va-lentina e It-alieno accompagnano Sgrammit allo zoo spaziale. Tra tutti gli animalieni, quattro catturano la sua attenzione; decide quindi di fotografarli e di prendere qualche appunto sul loro comportamento per poter riportare le sue scoperte ai suoi amici del bosco. Osserva attentamente il diario di viaggio di Sgrammit, leggi ciò che ha scritto (o ascoltane la lettura) e immergiti nei panni degli animalieni provando a imitarli.



COME SI MUOVE LENTAMENTE QUESTO PUMA!



QUESTA GAZZELLA CORRE GOFFAMENTE!



NON CI CREDO! COME SI SPOSTANO DISORDINATAMENTE QUESTE FORMICHE!



ACCIPICCHIA! COME NUOTANO RUMOROSAMENTE QUESTI PESCI!

Sgrammit è rimasto sbalordito nel vedere come si muovono questi animalieni. C'è qualcosa di diverso nel loro comportamento rispetto agli animali che incontra solitamente sulla Terra. In che cosa consiste la differenza?

¹³ Su cui, dal punto di vista descrittivo e storico, rimandiamo ad esempio a Ricca (2004), De Cesare, Albom, Cimmino (2017), Consales (2018: 330-333), Lo Duca (2020).

Figura 2.

1



B

Sulla Terra e nello spazio



si muove



lentamente





nuotano





5

A queste attività, alla pagina successiva, seguono alcune domande di riflessione, con apposito spazio per scrivere: *Quale azione compie il puma sia nello spazio sia sulla Terra? La fa allo stesso modo? Quali sono le parole che fanno capire come cambia il modo di muoversi del puma? Rifletti con le tue compagne e i tuoi compagni per capire se vale la stessa cosa anche per gli altri animali.* Si riflette, quindi, su questo particolare tipo di avverbi (senza ancora per forza attribuire a essi il termine tecnico della grammatica, se non è ancora il momento), che si formano partendo da un aggettivo e aggiungendo un suffisso specializzato, e che caratterizzano l'azione (ovviamente ci sarà tempo per approfondire e ampliare la definizione di avverbio).

Dopo aver portato l'attenzione su questo particolare tipo di parole, il percorso prosegue con la proposta riportata in Figura 3, in cui entra in gioco con ancora più evidenza l'arricchimento lessicale, poiché bambine e bambini devono provare ad abbinare verbi e avverbi in *-mente*, dopo averli riconosciuti e opportunamente colorati:

Figura 3. Un'attività ludica sugli avverbi

1



E questo chi è?

Ora che hai scoperto che ci sono parole che precisano il modo di muoversi degli animali, prova a trovare per ogni azione scritta nell'elenco una parola adatta che la specifichi e colorala all'interno del disegno. Che cosa compare?

DORMIRE

CORREGGERE

GUIDARE

SALUTARE

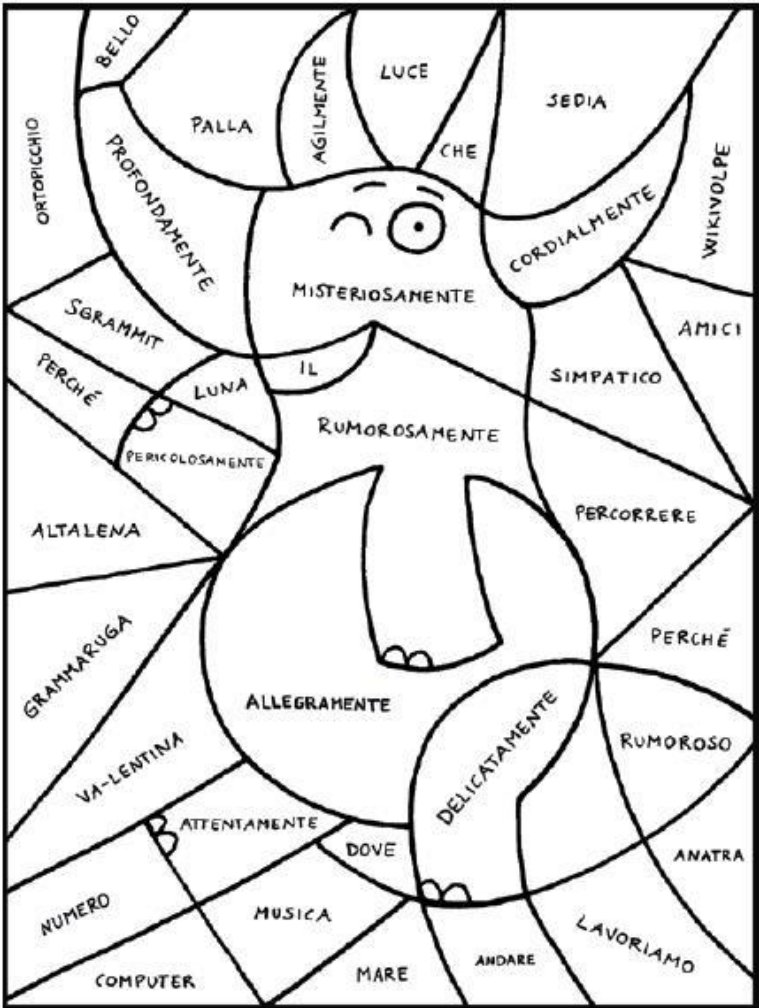
STARNUTIRE

SALTARE

SCOMPARIRE

GIOCARRE

ACCAREZZARE



Le parole che abbiamo incontrato servono a specificare il modo in cui si svolgono le azioni e si chiamano _____

Presta attenzione a come sono scritte tutte queste parole. Che cosa le accomuna?



In seguito, si torna sulla riflessione, cercando di esplicitarne più aspetti, e la si sistematizza, anche terminologicamente:

Le parole che abbiamo incontrato servono a specificare il modo in cui si svolgono le azioni e si chiamano _____ Presta attenzione a come sono scritte tutte queste parole. Che cosa le accomuna?

Da ultimo, è il momento di passare all'attivazione di scrittura e lessico, con la seguente consegna:

A questo punto siete pronti per giocare con gli avverbi! Mettetevi alla prova divertendovi con una serie di nuovi giochi prodotti dalla Fabbrica delle parole. Ritagliate le tessere dell'allegato 2 su cui sono scritti vari avverbi, e mescolatele; poi, senza guardare, pescatene una alla volta e trovate uno o più verbi da associare all'avverbio. Potete anche creare frasi divertenti e un po' matte, come *bere gentilmente* oppure *dormire distrattamente*, o anche comunicare tra voi con espressioni di questo tipo: *Io penso velocemente. Tu che cosa fai velocemente?* Inoltre, potete scrivere ulteriori avverbi sulle tessere vuote. Nello spazio sottostante scrivete le frasi più originali e fantasiose che avete creato.

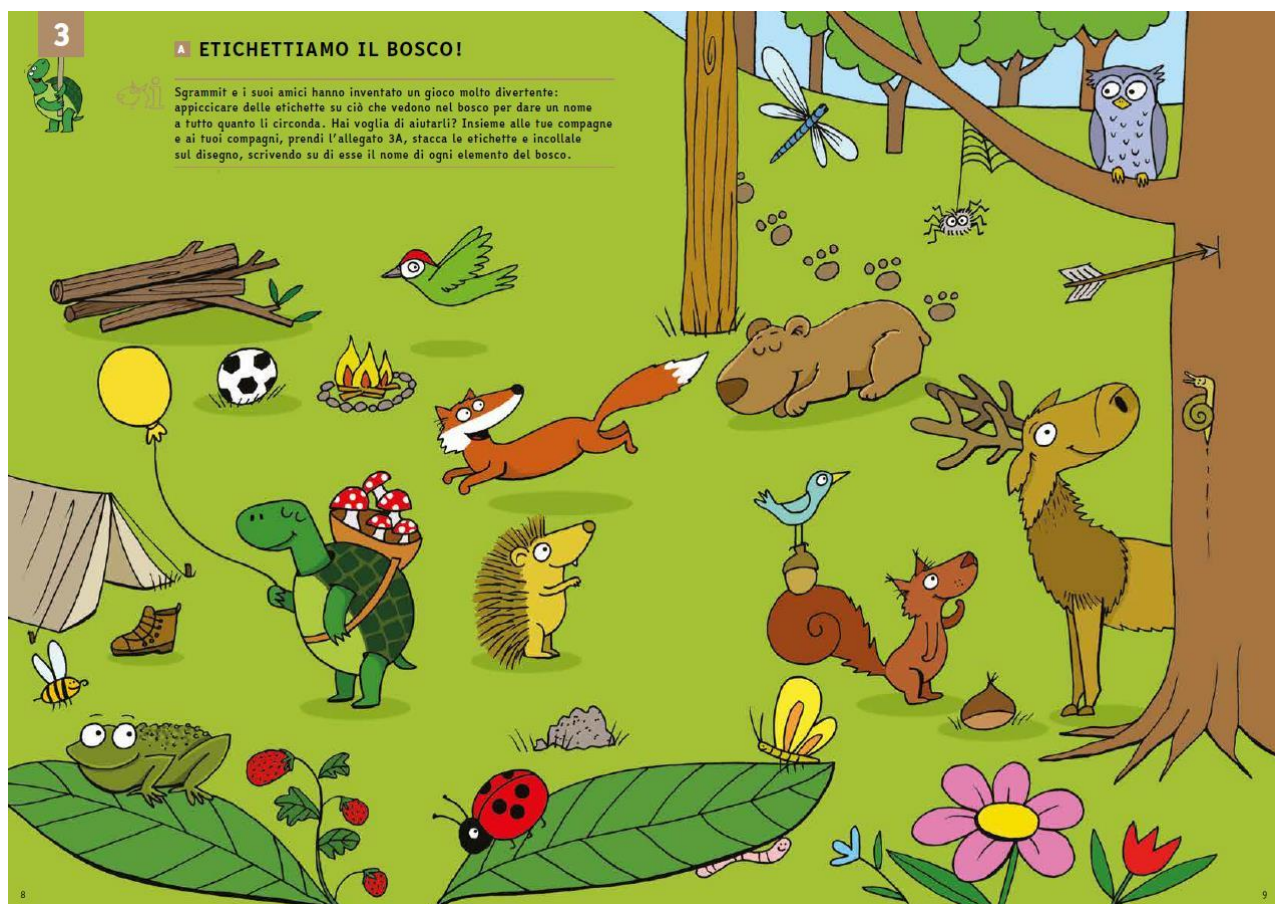
Fra i materiali in allegato sono infatti offerti cartellini con scritti sopra numerosi avverbi, e alcuni vuoti per scriverne altri; ciò permette una visione e una manipolazione tramite supporti vari, anche fisicamente ricombinabili (molto utili in generale per lavorare con l'approccio valenziale, anche per allieve e allievi che traggono vantaggio da un approccio più visivo e tangibile). Seguono poi indicazioni per ulteriori giochi con i cartellini e il rimando a un percorso online sullo stesso tema¹⁴, in cui si inizia anche l'incontro con avverbi di forma diversa. Nell'intera proposta, riflessione sulla lingua, arricchimento e sperimentazione lessicale, e brevi richieste di scrittura cooperano per un apprendimento variato, che si sostiene nelle sue diverse occasioni.

4.2.2. Gli aggettivi qualificativi

Un secondo esempio di interazione fra arricchimento del lessico e riflessione sulla lingua riguarda il lavoro di scoperta dei nomi e degli aggettivi qualificativi. Questo lavoro, proposto all'inizio del *Quaderno 1* di colore verde nel percorso *Etichette nel bosco* (i quaderni verdi sono quelli dedicati alle risorse linguistiche dei tipi testuali narrativo e descrittivo), si presenta come una delle prime proposte di riflessione induttiva per allieve e allievi, sperimentabile sin dalla prima primaria, o addirittura dalla scuola dell'infanzia (rimanendo nell'oralità o servendosi del dettato all'adulto). Come si può vedere in Figura 4, si comincia con una tavola illustrata a doppia pagina, che presenta un bosco tutto da etichettare (l'ispirazione deriva dall'albo illustrato di Warnes, 2014):

¹⁴ Scaricabile qui: https://www.sgrammit.ch/wp-content/uploads/Q2_3-5_VIOLA_Online_Va-lentina-indaffarata.pdf.

Figura 4. Una tavola da “etichettare” con parole



La consegna (in alto nella pagina a sinistra) è la seguente:

ETICHETTIAMO IL BOSCO!

Sgrammit e i suoi amici hanno inventato un gioco molto divertente: appiccicare delle etichette su ciò che vedono nel bosco per dare un nome a tutto quanto li circonda. Hai voglia di aiutarli? Insieme alle tue compagne e ai tuoi compagni, prendi l'allegato 3A, stacca le etichette e incollale sul disegno, scrivendo su di esse il nome di ogni elemento del bosco.

Nell'allegato al percorso sono presenti alcune parole date da associare all'immagine, così da garantire un repertorio di vocaboli di partenza, ma soprattutto ci sono tante etichette bianche su cui scrivere parole in più, lavorando insieme (cioè portando le proprie parole e scoprendo il bagaglio altrui): infatti, il passaggio dall'immagine alla parola, soprattutto se percorso in gruppo, permette un arricchimento lessicale reciproco e co-costruito (a livello di nomi e di aggettivi). A quest'attività segue una proposta analoga: sempre un disegno da etichettare, ma, questa volta, si tratta di un'animale fantastico, ricco di dettagli, che sollecita un ulteriore scavo nel lessico. A questo punto, si è accumulato un tesoro di molte parole: come servirsene per tornare dal lessico alla riflessione sulla lingua?

Il passaggio successivo del percorso (*Quante parole!*) richiede ad allieve e allievi di operare liberamente una categorizzazione in gruppi delle parole, alla quale seguono le domande *Quanti gruppi di parole avete formato?* e *Perché avete scelto di raggrupparle proprio così?* Si tratta di passaggi importanti per una riflessione di cui bambine e bambini sono protagonisti attivi e non destinatari di una soluzione data; il percorso procede, infatti, con

una strategia spesso usata in *Sgrammit*: viene in seguito proposta la categorizzazione fatta dai personaggi-guida del quaderno delle parole inizialmente date (come *riccio*, *foglie*, *squamoso*, *minaccioso*), da confrontare con le possibilità emerse in classe; la categorizzazione dei personaggi è quella attesa, in nomi e aggettivi, mentre allieve e allievi possono averne proposte altre (sulla base del significato o altro). A questo punto, bambine e bambini devono aggiungere le parole che erano emerse da loro in fase di etichettatura alla sistemazione in gruppi fatta dai personaggi (inserendole nel giusto raggruppamento), poi, alle due categorie devono attribuire nomi spontanei; subito dopo, scopriranno i termini della grammatica (appunto, nomi e aggettivi), col supporto dell'insegnante.

Chiude questo percorso un gioco (*Indoviniamo*), per attivare ancora il lessico: dati su delle carte tre aggettivi, bisogna indovinare il nome corrispondente (ad esempio, *caldo*, *scoppiettante*, *rosso* → il fuoco); sono poi fornite anche delle carte vuote con questa stessa struttura da riempire, così che allieve e allievi possano proporre ulteriori parole (aggettivi) da far indovinare attraverso alcuni possibili aggettivi per descriverle.

5. PER CONCLUDERE

Quelli qui proposti sono solo pochi esempi di come percorsi di scoperta linguistica possano naturalmente offrirsi anche come occasioni per lavorare sul lessico. Per evocare precedenti illustri, potremmo ricordare quanto sosteneva Gianni Rodari (Rodari 1973), e cioè che la fantasia, per esprimersi al meglio, necessita di vincoli che ne orientino l'espressione, permettendole di ottimizzare i risultati; analogamente, le potenzialità delle regole (o meglio delle regolarità della lingua) possono svolgere la funzione di facilitatori o, almeno, di stimoli per alcuni compiti, come quello di ricerca lessicale. Traslando l'idea al discorso qui presentato, infatti, si tratta di considerare che il compito di “cercare parole” secondo alcune richieste nell'ambito di attività di riflessione sulla lingua potrebbe offrire vincoli utili sul piano cognitivo, che favoriscono il compito di ricerca lessicale circoscrivendolo e indirizzandolo. Tali vincoli possono essere le caratteristiche e le proprietà grammaticali (ad esempio morfologiche) su cui, di volta in volta, verteranno la scoperta e la riflessione, nella prospettiva di offrire occasioni di lavoro sul lessico contestualizzato nella riflessione sulla lingua, anche senza proporre esplicitamente attività lessicali (che pure sono utilissime per portare l'attenzione sull'importanza delle parole¹⁵). Parallelamente, l'azione condivisa di “trovare parole” permette di disporre di materiale linguistico in continua crescita su cui riflettere e, insieme, di mettere in comune le parole che si conoscono, apprendendole gli uni dagli altri.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamo G., Della Valle V. (2018), *Le parole del lessico italiano*, Carocci, Roma.
- Antonelli G. (a cura di) (2023), *La vita delle parole. Il lessico dell'italiano tra storia e società*, il Mulino, Bologna.
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2015), “CItA: un Corpus di Produzioni Scritte di Apprendenti l'Italiano L1. Annotato con errori”, in Bosco C., Tonelli S., Zanzotto F. M. (a cura di), *Proceedings of the Second Italian*

¹⁵ Di cui offrono molti e utili esempi Zuccherini (2020) e Ghetti (2023).

- Conference on Computational Linguistics*, CLiC-it 2015, Accademia University Press, Torino, pp. 31-35: <https://books.openedition.org/aaccademia/1298>.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvani A., De Angelis M. (2005), *Potenziare il lessico nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Capetti A. (2018), *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, Milano.
- Capetti A., Minciotti S. (2018), *In classe con gli albi illustrati. Percorsi e attività didattiche per la Scuola primaria*, Sanoma, Milano.
- Cardona M. (2008), "La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche", in *Studi di glottodidattica*, 2, 3, pp. 45-64: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/200>.
- Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2016), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Consales I. (2018), "Invariabili", in Antonelli, G., Motolese, M., Tomasin, L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV, Carocci, Roma, pp. 232-356.
- Corno D. (2009), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*. Con due saggi, di Demartini S. e Fornara S., Mercurio, Vercelli.
- Corrà L. (a cura di) (2013), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma.
- De Cesare A.-M., Albom A., Cimmino D. (2017), "Avverbi in -mente nelle lingue romanze e didattica dell'incomprensione", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 45, pp. 61-94.
- 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>.
- Demartini S. (2015), "Imparare parole: (mi)raggi d'azione nella didattica del lessico", in *Treccani, speciale lingua italiana*: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/Demartini.html.
- Demartini S. (2016a), "Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti", in Cignetti L., De Martini S., Fornara S. (a cura di), pp. 161-201.
- Demartini S. (2016b), "Insegnare e apprendere parole a scuola", in Cignetti L., De Martini S., Fornara S. (a cura di), pp. 203-244.
- Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2019-2025), *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, Salvioni Edizioni, Bellinzona.
- De Mauro T. (2008), "Parole come semi", in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), pp. 27-46.
- De Mauro T. (2019a), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza, Bari-Roma.
- De Mauro T. (2019b), *Il valore delle parole*, Treccani, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fornara S. (2021), *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Goldfield B. A., Reznick J. S. (1990), "Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt", in *Journal of Child Language*, 17, 1, pp. 171-183: <https://doi.org/10.1017/S0305000900013167>.
- Guasti M. T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Ježek E. (2011), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- King K. K., Mackey A. (2008), *L'acquisizione linguistica*, il Mulino, Bologna.
- D'amico S., Devescovi A. (2013), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Grandi N. (a cura di) (2025), *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Milano.
- Laudanna A., Burani C. (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lionni L. (2005), *Federico*, Babalibri, Milano (prima ed. Emme edizioni, 1967).
- Lo Duca M. G. (2018a), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018b), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2020), *Italiano: la formazione delle parole*, Carocci, Roma.
- Majorano M., Bertelli B., Ferrari R. (2023), *Lo sviluppo del linguaggio nella prima infanzia*, Carocci, Roma.
- Marconi L., Ott M., Pesenti E. (1991), *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Zanichelli, Bologna.
- Michnik Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. (2001), *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Panizza D., Catricalà E., Cappa S. S. (2020), *Il cervello semantico*, Carocci, Roma.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 1,1, pp. 232-278:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prada M. (2013), "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>.
- Ricca D. (2004), "Derivazione avverbale", in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer, Tübingen, pp. 472-491.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Serianni L. (2010), *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2021), *Grammatica dei bambini: la lingua*, Carocci, Roma.
- Zuccherini N. (2018), "L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 167-184:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/11291>.
- Zuccherini N. (2020), *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*, La Linea Edu, Bologna.

INSEGNARE IL LESSICO NELLA SCUOLA SECONDARIA: DAGLI STRUMENTI ALLA PRATICA DIDATTICA

Dalila Bachis¹

1. LA DIDATTICA DEL LESSICO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO: PREMESSE

In un suo recente contributo, Viviana de Leo (2024: 816) crea un percorso di approfondimento sulla didattica del lessico, allo scopo di «porre ordine in una materia che negli ultimi decenni ha assistito alla continua proliferazione dei contributi». La studiosa passa in rassegna numerosi e utili strumenti scientifici e altrettante proposte didattiche, concludendo che sono molti «i contributi a cui l'insegnante può prestare attenzione per la sua formazione e per la progettazione di attività di classe». Nella rassegna i materiali sono suddivisi in tre gruppi:

quelli del primo gruppo, “reti di parole”, hanno lo scopo di permettere a chi legge di avere un panorama, anche se non esaustivo, degli studi, dei modelli proposti e delle conseguenti e possibili applicazioni in questo ambito; quelli del secondo gruppo, “corpora, fasce d'uso, dizionari”, offrono, da un lato, uno spaccato sulla linguistica dei corpora, presentando una parte importante della ricerca, e dall'altro dichiarano, rivalutano, illustrano la potenzialità del dizionario, indispensabile “strumento” nella progettazione di una didattica del lessico completa e funzionale; infine, quelli del terzo gruppo, “imparare le parole”, sono dedicati ad alcune delle numerosissime proposte di pratica didattica: l'uso di sussidi, idee di esercizi, progetti, attività, resoconti di esperienze che possono costituire da modello per l'insegnante (De Leo, 2024: 833).

Buone notizie, dunque; tuttavia, merita prendere in considerazione due aspetti critici: il primo è la ben nota scarsa penetrazione, nella manualistica scolastica anche recente, della didattica del lessico²; la seconda è la difficoltà oggettiva nell'utilizzo degli strumenti lessicografici da parte di studentesse e studenti della scuola secondaria di I grado. In proposito, gli autori e le autrici che fanno parte del gruppo di lavoro che redige le voci dello *Studiabulario* (un progetto diretto da Giuseppe Patota avviato nel 2017 dalla Fondazione “Centro di studi storico-letterari Natalino Sapegno”, di cui è direttrice Giulia Radin) non hanno dubbi: in primo luogo, seguendo un processo irreversibile, a scuola, il dizionario cartaceo è stato sostituito da quello digitale, di fatto l'unico consultato da studentesse e studenti³. In seconda battuta, il gruppo di lavoro osserva, con Carla Marellò e Marina Marchisio (2018: 49), che i quattro dizionari digitali principali (ovvero il *GRADIT*, il *Sabatini-Coletti*, il *Garzanti* e il *Gabrielli*, ai quali si aggiunge il *VOLIT*, più complesso) non sono consultabili con vantaggio da studentesse e studenti del primo ciclo di istruzione: non solo il quinto ma anche gli altri quattro repertori, pur essendo «pensati

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Mi permetto il riferimento a Bachis (2019: 136).

³ Cfr. Bal *et al.* (2025: 182).

per italofofoni di tutte le età», sono «in realtà difficili per uno studente al di sotto dei 14 anni»⁴. Secondo gli ideatori dello *Studiabulario*, i vizi d'origine che accompagnano «i pur ottimi vocabolari pubblicati dal 1994, su carta o digitalizzati» e li rendono di difficile consultazione sono tre: «1) la modalità di scrittura delle voci; 2) la presenza, in non poche di queste, di rinvii obbligati e cortocircuiti lessicografici; 3) la specializzazione estrema dei termini settoriali». Tali considerazioni, motivate nelle pagine successive (cfr. ivi: 183-186), hanno portato il gruppo di lavoro a realizzare un vocabolario destinato ad apprendenti della scuola secondaria di primo grado, lo *Studiabulario*, sul quale torneremo più avanti.

La situazione si presenta dunque duplice: da una parte la «stagione d'oro» della lessicografia italiana recente (Giovanardi, 2005: 11) e la «primavera di studi sul lessico» (Villarini, 2021: 52); dall'altra le oggettive difficoltà che si incontrano in classe nella pratica giornaliera, durante la quale ogni insegnante constata che molti studenti e studentesse non conoscono il significato non solo di parole fondamentali delle singole discipline, ma anche di altre, ascrivibili a quella che Nicola Zuccherini (2018: 181-182) ha chiamato la «zona grigia»: le parole per apprendere, che fanno parte del lessico specialistico ma sono anche incluse in quello che è alla base delle conversazioni quotidiane. È compito dell'insegnante individuare e attivare, per queste parole, la competenza lessicale sia implicita (la capacità di comprenderle e usarle correttamente e nel contesto adeguato) sia esplicita (la capacità di motivarne la scelta ed esplicitarne il significato)⁵.

L'idea alla base di questo contributo è quella di selezionare alcuni degli strumenti lessicografici disponibili, cartacei e soprattutto online, e attraverso l'applicazione concreta in classe mostrare delle possibili scelte didattiche, con i loro limiti e le loro potenzialità. In particolare, nel corso del contributo si procederà al resoconto di un'esperienza sul campo, ovvero di un percorso dedicato al lessico portato avanti tra marzo e aprile 2025 in una classe prima di una scuola secondaria di I grado di Arezzo⁶. La classe è composta da 19 elementi, 9 femmine e 10 maschi, di cui tre alunni hanno certificazione DSA e uno certificato con legge 104. Uno degli alunni è di madrelingua diversa dall'italiano. Tra gli altri, 4 fanno parte di famiglie originarie di altre regioni (Sardegna e Campania).

2. GLI STRUMENTI A DISPOSIZIONE

Prima di procedere con l'illustrazione del percorso, sintetizzo di seguito gli strumenti di cui mi sono servita per la sua realizzazione, suddividendoli tra strumenti online disponibili gratuitamente (1), strumenti cartacei (2) e proposte contenute in letteratura (3):

1. La prima risorsa a cui ho fatto riferimento è stato il *Progetto di ricerca «Luca Serianni». Per l'analisi delle competenze lessicali di bambini e ragazzi* (a cura di Matteo Viale, Giuseppe Patota e Giulia Radin); in particolare mi sono servita del questionario per la secondaria di I grado⁷. Ho utilizzato, inoltre, il *GRADIT* online, il *Garzanti* online, il sito dedicato alle *Parole nuove* dell'Accademia della Crusca⁸, il *Thesaurus* Treccani online⁹, il *Manuale linguistico dell'entusiasmo* di Ferrero¹⁰, lo *Studiabulario. Il dizionario degli studenti*¹¹. Avrei voluto utilizzare

⁴ Cfr. Marellò, Marchisio (2018: 50), in Bal *et al.* (2025: 182).

⁵ Bal *et al.* (2025: 182).

⁶ Si ringraziano il docente di italiano, Sergio Paperini, e gli alunni e le alunne della classe I B dell'I.C. Vasari, per il loro entusiasmo e per la fondamentale collaborazione alla realizzazione di questo percorso.

⁷ <https://www.sapegno.it/progetto-di-ricerca-luca-serianni/>.

⁸ <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/parole-nuove/7092>.

⁹ <https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Thesaurus/>.

¹⁰ <https://insegnareitalianoche passione.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/manuale-linguistico-delle28099entusiasmo.pdf>.

¹¹ <https://studiabulario.it/>.

anche *Aliquot-Atlante della Lingua Italiana Quotidiana* ma purtroppo non è più disponibile, così ho inserito nel percorso unicamente una fotografia tratta dall'Atlante che ho reperito in rete (cfr. Figura 4).

2. I due strumenti cartacei da cui ho tratto materiali sono il *Thesaurus* Treccani (2018) e il *Dizionario storico-etimologico* Treccani (2022).

3. Alcune proposte didattiche sono state riprese e adattate da Bal, Carena, Ciocca, Danieli, Isabel, Leuratti, Maurino, Patacchini, Patota, Pessotto, Radin (2025) e da Prada (2013).

3. IL PERCORSO SUL LESSICO IN CLASSE

Il percorso in classe è stato pensato in collaborazione col docente di italiano, che ha seguito tutte le fasi (per un totale di 9 h) ed era in compresenza con me nelle 4 ore di lezione svolte in classe (2h + 2h). Ecco lo schema del percorso didattico proposto:

1. somministrazione del questionario (1h);
2. autocorrezione e autovalutazione (1h);
3. prima lezione: *Le parole cambiano nel tempo* (2h);
4. seconda lezione: *Le parole cambiano nello spazio e nel contesto* (2h);
5. lavoro in piccoli gruppi sul lessico delle canzoni di Sanremo 2025 (2h);
6. autovalutazione finale e verifica sull'uso del dizionario (1h).

Gli obiettivi del percorso erano molteplici: da una parte, naturalmente, la volontà di arricchire la competenza lessicale implicita ed esplicita di studentesse e studenti; dall'altra, creare un percorso che riunisse alcuni degli strumenti per la didattica del lessico che abbiamo a disposizione e testarne l'effettiva efficacia in classe, realizzando un percorso realistico, percorribile e nei limiti del possibile replicabile; infine, fornire ai e alle docenti informazioni e spunti utili per la didattica del lessico da riutilizzare in classe (anche a fronte della scarsità di indicazioni di questo tipo nella manualistica scolastica). Il tutto alla luce della riconosciuta centralità del lessico nel costituirsi della competenza linguistica¹².

3.1. Attivare l'interesse: il questionario e la scheda di autovalutazione

Per introdurre il percorso e per far rispondere in maniera empirica studenti e studentesse alle domande “che cos'è il lessico” e “che cosa sono le competenze lessicali”, abbiamo deciso di cominciare con la somministrazione del questionario del *Progetto di ricerca Luca Serianni. Per l'analisi delle competenze lessicali di bambini e ragazzi*. Matteo Viale, che ha analizzato i dati con la collaborazione di Clelia Cascella, ha presentato i risultati della somministrazione del questionario in un campione di scuole in occasione del convegno *Parola di Luca Serianni*, organizzato con il patrocinio dell'Accademia della Crusca il 24 novembre 2023¹³. I questionari, somministrati nel 2023, sono a disposizione dei e delle docenti «interessati a utilizzarli nelle proprie classi come primo strumento di valutazione delle competenze lessicali dei loro allievi». Nel nostro caso, più che per misurare le competenze lessicali, abbiamo sfruttato il questionario per introdurre l'argomento “lessico” non a partire da una lezione frontale ma attraverso un'attività che mettesse alla prova studentesse e studenti. Per misurare la riuscita dell'intento, a seguito

¹² Si veda almeno il fondamentale lavoro di Ferrari (2005).

¹³ I contenuti del convegno sono interamente disponibili qui:
<https://www.youtube.com/watch?v=wCBJwyARYkc&t=3757s>.

della compilazione e della correzione del questionario è stata somministrata alla classe una scheda di autovalutazione anonima:

Ora pensa al questionario appena fatto.

Era difficile?

☐ No

☐ Poco

☐ Abbastanza

☐ Molto

Quale domanda hai trovato più difficile?

Hai scoperto qualcosa che non sapevi? Se sì, che cosa?

Ti è piaciuto fare il questionario?

Sì, perché...

No, perché...

Vuoi dire qualcos'altro?

Nella tabella che segue sono riassunte le risposte alla scheda di autovalutazione:

difficoltà	domanda più difficile	qualcosa che non sapevi	ti è piaciuto
no /	6 (<i>avviso</i>)	sinonimi, nuove parole	sì (18)
poco (10)	7 (<i>coltivare</i>)	(es. <i>biasimare</i> , <i>schiatto</i> ,	“ho imparato e ripassato
	11 (<i>biasimare</i>)	<i>polena</i> , <i>rimedio</i> , <i>sottile</i> , <i>affilato</i> ,	molte cose”;
	14 (<i>millenario</i>)	<i>epigoni</i>);	“ci siamo messi/mi ha
	20 (comprensione del testo)	nuovi concetti (“che il	messo alla prova”;
	24 (polisemia di <i>spazio</i>)	cavallo di Troia in realtà	“posso capire/imparare
	26 (individuare sinonimi)	non è un cavallo”);	nuove parole”;
	30 (registri)	registri (“ho scoperto	“mi ha tenuto allenato ed
	32 (polisemia di <i>ordine</i>)	alcune parole che pensavo	era abbastanza bello”;
	33 (polisemia di <i>bomba</i>)	fossero neutre, e invece	“mi piace fare questo tipo
	34 (polisemia di <i>base</i>)	erano informali”)	di cose e poi non ha
	35 (uso del vocabolario)		interrogato in grammatica”;
	36 (uso del vocabolario)		“ho messo alla prova le mie
			abilità nel lessico”;
			“è come un ripasso e
			divertenti esercizi”
abbastanza (9)			no (1)
molto /			

Il primo dato da rilevare è che il questionario non è stato percepito né come troppo difficile né come troppo facile, il che ha permesso di stimolare studentesse e studenti senza l'inevitabile frustrazione comportata da un compito eccessivamente complesso. In secondo luogo, è interessante (per quanto non rappresentativo) notare quali domande siano state percepite come maggiormente sfidanti e, soprattutto, la trasversalità delle nuove conoscenze apprese, che spaziano dall'apprendimento di nuove parole (es. *biasimare*, *schiatto*, *polena*, *rimedio*, *sottile*, *affilato*, *epigoni*) a quello di nuovi concetti (es. “che il cavallo di Troia in realtà non è un cavallo”) e a considerazioni di natura diafasica (es. “ho scoperto alcune parole che pensavo fossero neutre, e invece erano informali”). Ciò che in questa sede era fondamentale rilevare era, però, l'attivazione dell'interesse: in questo

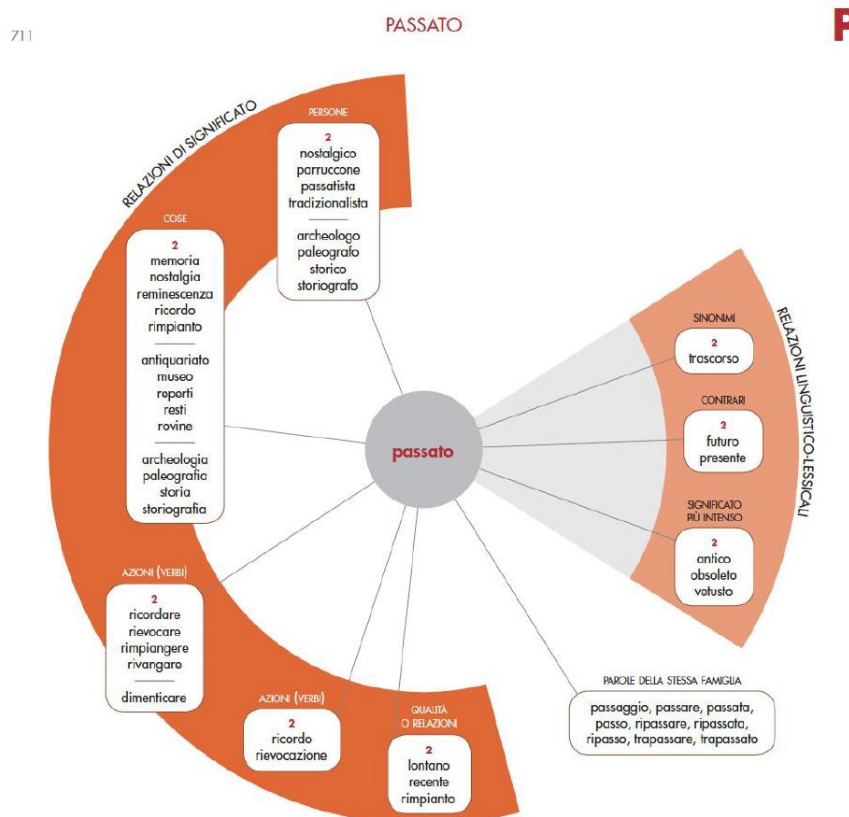
senso, le risposte hanno costituito un feedback molto positivo: si notino in particolare le espressioni “ci siamo messi/mi ha messo alla prova”, “mi piace fare questo tipo di cose”, “divertenti esercizi”. Significativo, infine, che alla domanda “vuoi dire qualcos’altro?” sia stato risposto: “se si può rifare una volta al mese visto che è molto bello”.

3.2. Prima lezione: *Le parole cambiano nel tempo*

La settimana successiva alla somministrazione del questionario e alla compilazione della scheda di autovalutazione si è tenuta la prima lezione partecipata, dal titolo *Le parole cambiano nel tempo*. Per introdurre l’argomento siamo partiti dalle domande “Che cos’è il lessico? E la competenza lessicale?”, a cui abbiamo invitato a rispondere anche a partire da uno spunto ripreso dalla scheda di autovalutazione, ovvero la risposta di una studentessa o uno studente “ho messo alla prova le mie abilità nel lessico”. Attraverso la discussione, la classe è stata guidata verso una sintetica definizione del concetto di lessico¹⁴. Successivamente siamo entrati nel vivo dell’argomento della lezione, ovvero la presenza all’interno del lessico italiano di arcaismi e neologismi (che abbiamo inizialmente chiamato “parole antiche” e “parole nuove”).

Per inserire un elemento di riflessione etimologica abbiamo sfruttato il *Thesaurus* Treccani (2018), e in particolare lo schema dedicato al lemma *passato*, in cui studenti e studentesse hanno rintracciato la stessa radice di *arcaismo* in parole come *archeologo*, *archeologia*:

Figura 1. Lemma *passato* nel *Thesaurus* Treccani 2018



¹⁴ La definizione completa fornita è stata «Il lessico è l’insieme dei vocaboli e degli elementi polilessicali di una lingua. Esempi di vocaboli: vocaboli = *topo*, *vedere*; esempi di elementi polilessicali = *topo di biblioteca*, *vedere rosso*». Cfr. Prada (2013: 8).

1. Si dice **PASSATO** ciò che è andato oltre un certo limite, che ha superato un determinato punto (*acqua passata*).

2. **MAPPA** Come molte altre parole che indicano un movimento nello spazio, anche il verbo *passare* e il suo participio passato sono usati per descrivere il trascorrere del tempo: si dice quindi passato ciò che è precedente rispetto al momento attuale, al presente (*il tempo p.*; *i secoli passati*; *nei giorni passati il tempo è stato bellissimo*). 3. Nel linguaggio della grammatica, si chiama passato ciascuno dei tempi del verbo che segnalano che l'azione si è già verificata rispetto al tempo considerato come presente (*participio, gerundio, condizionale, congiuntivo p.*; *il p. dell'infinito*).

parole, espressioni e modi di dire

mettere una pietra sul passato • passato prossimo • passato remoto

Proverbi *acqua passata non macina più*

4. Quando ha funzione di nome, il termine indica il tempo ormai trascorso e gli avvenimenti che si sono verificati (*il p. non ritorna più*; *gli artisti, i grandi personaggi del p.*; *le memorie del p.*; *è inutile rimpiangere il p.*; *avere un brutto p.*, *un p. burrascoso*).

• *Ma la città non dice il suo passato, lo contiene come le linee d'una mano, scritto negli spigoli delle vie, nelle griglie delle finestre, negli scorrima-*

no delle scale, nelle antenne dei parafulmini, nelle aste delle bandiere, ogni segmento rigato a sua volta di graffi, seghettature, intagli, svirgole.

Italo Calvino,
Le città invisibili

Vedi anche *Abbandonare, Calendario, Epoca, Età, Futuro, Memoria, Moderna, Momento, Museo, Ricordare, Storia, Tempo, Vecchio*

Dopo aver osservato e commentato la struttura della pagina, attraverso domande stimolo abbiamo cercato di chiarire la differenza tra parole antiche in uso e arcaismi, e di illustrare il significato di alcuni termini che gli e le apprendenti avrebbero incontrato l'anno seguente studiando particolari testi poetici¹⁵. Successivamente abbiamo cercato di mostrare in che modo, attraverso gli strumenti lessicografici a nostra disposizione, sia possibile ricostruire la storia delle parole e stabilire a quando risale il loro ingresso nella nostra lingua. Per farlo abbiamo usato due fonti, una volutamente più specialistica, ovvero il *Dizionario storico-etimologico* Treccani (2022), e una più accessibile, il *GRADIT* online. In particolare, abbiamo illustrato le definizioni del lemma *vita* in entrambi i dizionari, allo scopo di mostrare la diversa impostazione di un dizionario specialistico rispetto a uno dell'uso, nel quale è comunque possibile trovare informazioni sulla storia delle parole.

La seconda parte della lezione è stata dedicata ai neologismi. Alle studentesse e agli studenti sono state sottoposte alcune parole¹⁶ con la richiesta di individuare la data approssimativa della loro prima attestazione. Scopo dell'attività era quello di portare alla consapevolezza del fatto che i neologismi possono avere provenienze variabili e seguire processi di risemantizzazione, derivazione, neoformazione, oppure essere prestati da altre lingue.

Per concludere la prima lezione abbiamo scelto di proporre un'attività cooperativa sui neologismi. La classe è stata suddivisa in coppie, alle quali è stato chiesto di lavorare a partire dalla pagina *Parole nuove* presente nel sito dell'Accademia della Crusca. Dopo aver illustrato la pagina e aver spiegato la struttura delle schede dedicate alle parole nuove, abbiamo dato a ciascuna coppia il compito di creare l'identikit di un neologismo a scelta per ciascuna coppia. Di seguito la consegna dell'esercizio:

Create la scheda identikit della parola nuova! Avete 30 minuti

- Scegliete una parola tra quelle elencate nella pagina dell'Accademia della Crusca: <https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/parole-nuove/>.
- Create una scheda che contiene le informazioni più importanti sulla parola (vedete fac simile).
- Se ne avete bisogno, aiutatevi con il dizionario Garzanti online:

¹⁵ In particolare *disio, pria, reo, speme*.

¹⁶ *Aereo, assistente di volo, treno, capotreno*.

<https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/>
o con il GRADIT online: <https://dizionario.internazionale.it/>.

- Presentatela al resto della classe.

Figura 2. *Fac-simile identikit della parola nuova*

NEOLOGISMO DI... (INSERITE IL VOSTRO NOME)
NEOLOGISMO SCELTO:
DATA DELLA PRIMA ATTESTAZIONE:
IN CHE CONTESTI SI USA?
DA DOVE VIENE E CHE COSA SIGNIFICA?

I gruppi hanno lavorato autonomamente e con grande partecipazione, creando schede adeguate alla consegna (se ne vedano alcuni nelle immagini che seguono, a titolo di esempio):

Figura 3. *Attività cooperative sui neologismi*

NEOLOGISMO DI CLOE e MICHELLE
NEOLOGISMO SCELTO CRINGE
DATA DELLA PRIMA ATTESTAZIONE 2012
IN CHE CONTESTI SI USA GIOVANI, RETE, SOCIAL MEDIA
DA DOVE VIENE E CHE COSA SIGNIFICA?
VIENE DALL' INGLESE (TO CRINGE) COME AGGETTIVO = IMBARAZZANTE COME SOSTANTIVO = SENSAZIONE DI IMBARAZZO

Neologismo di MariKa e Francesco

NEOLOGISMO SCELTO: DRESSARE

DATA DELLA PRIMA ATTESTAZIONE: 1999

IN CHE CONTESTI SI USA: IN CUCINA, PASTICCERIA

DA DOVE VIENE E CHE COSA SIGNIFICA?

DAL VERBO FRANCESE DRESSER.

SIGNIFICA DISPORRE IL CIBO NEL PIATTO IN MANIERA GRADEVOLLE.

Neologismo di Aurora e Alex

Neologismo scelto: SKINCARE

Data della prima attestazione
2001

IN CHE CONTESTI SI USA?

COSMESI - MARKETING - MODA - NUOVI
MEDIA

Da dove viene e che cosa
significa?

Dall'inglese, PAROLA COMPOSTA
DA "SKIN PELLE" e CARE CURA.

CURA della PELLE attraverso

l'USO MIRATO DI PRODOTTI
SPECIFICI

Neologismo di Tommaso e Chiara

Neologismo scelto: Anrocromia

Data della prima attestazione: 2011

In che contesti si usa? cosmesi, moda

Da dove viene e che cosa significa?

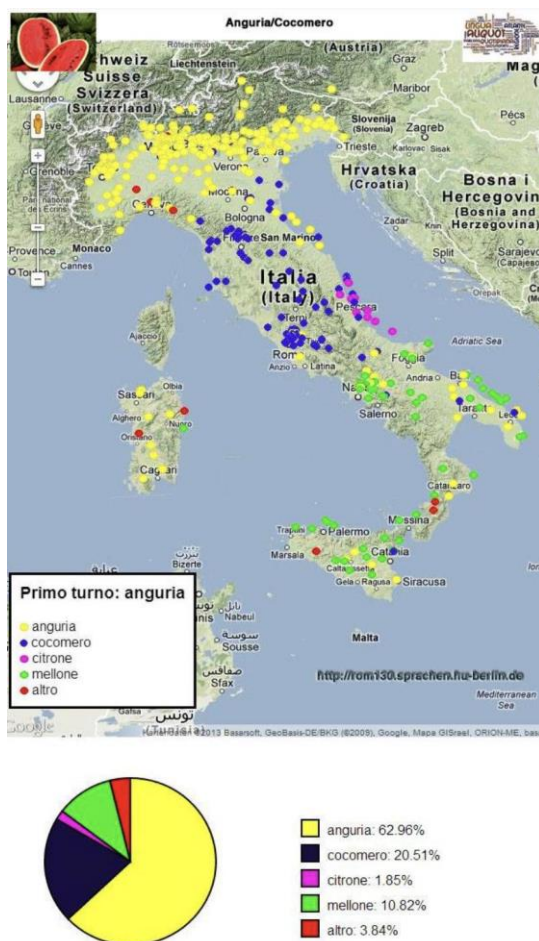
- Analisi del colore finalizzata alla valorizzazione dell'aspetto estetico di una persona a partire dalle sue caratteristiche cromatiche (tonalità dell'incarnato, colore degli occhi e dei capelli).

Parola macedonia composta dalle prime due sillabe di armonia e croma (dal gr. *harmōnia*: accordo, proporzione) e -cromia (dal gr. *chromia*, derivato di *chrōma* - atos 'colore').

3.3. Seconda lezione: *Le parole cambiano nello spazio e nel contesto*

La prima parte della seconda lezione partecipata, che si è tenuta a distanza di una settimana dalla precedente, è stata dedicata alla spiegazione dei concetti di variazione diatopica, diafasica, diamesica e diastratica. Senza utilizzare la tassonomia specialistica, abbiamo spiegato che le parole cambiano nello spazio – accennando alle distinzioni tra italiano comune, italiano regionale e dialetto – e abbiamo riassunto gli altri tipi di variazione genericamente nella parola *contesto*. Per illustrare i cambiamenti diatopici siamo partiti da un'immagine recuperata in rete che mostra una carta dell'Atlante *Aliquot*¹⁷, purtroppo non più disponibile. In questo modo abbiamo affrontato il tema dei geosinonimi, che ha suscitato un vivace dibattito e un notevole interesse nelle studentesse e negli studenti. Per riflettere sull'italiano regionale e sui dialetti, stimolando al contempo la condivisione di aneddoti personali (e il divertimento), abbiamo fatto ricorso al *Manuale linguistico dell'entusiasmo*, un'iniziativa di Ferrero legata al marchio Nutella. In questo modo abbiamo mostrato parole del dialetto e dell'italiano regionale di varie zone e regioni d'Italia, soffermandoci in particolar modo sulla Toscana, dal momento che l'I.C. ha sede ad Arezzo, ma incoraggiando l'esplorazione di altre aree anche sulla base della provenienza geografica di alcuni studenti e/o dei loro genitori.

Figura 4. *Aliquot*



¹⁷ Si tratta di progetto nato all'Istituto di Romanistica dell'Università Humboldt di Berlino e curato dai ricercatori Fabio Tosques e Michele Castellarin. Lo scopo del progetto era quello di rappresentare cartograficamente le variazioni linguistiche dell'italiano regionale.

Figura 5. *Manuale linguistico dell'entusiasmo*



F

Dallo spazio siamo poi passati al contesto. Per far comprendere il concetto in modo empirico siamo partiti da un esercizio, riadattato a partire dal volume di Prada (2013: 46):

Cosa non va?

- a. Un barbiere al cliente: «Sta barba fa schifo! Te la taglio sennò sembri un barbone!»
- b. Una signora al bar: «Ritengo che il tè da lei servito sia stato mal preparato poiché l'aroma, che pure dovrebbe sprigionarsi dopo l'infusione dalla limpida bevanda ramata, non risulta minimamente percepibile».
- c. La moglie al marito: «Nel caso in cui tu pervenissi anticipatamente al nostro nido familiare, gradirei che tu comprassi allo spaccio alimentare di via Balestrini, più economico di altri, alcuni generi commestibili di cui ti fornirò l'elenco».
- d. La hostess al passeggero: «E sbrigati! Stuta sto telefono che stiamo partendo!».
- e. La dottoressa al paziente: «Cosa cavolo hai?».
- f. La mamma alla figlia: «Ho attentamente vagliato la tua richiesta di giocare con il dispositivo elettronico di recente acquisto, ma ti comunico il mio reciso diniego, motivato dal tuo insufficiente rendimento scolastico odierno».
- g. Un insegnante alla preside: «Si svegli! Non vede che nel quartiere ci sono un casino di tamarri che fanno il delirio?».
- h. Il barista alla cliente: «Ciao bona! Cosa ti do?»
- i. L'infermiere a una vecchietta al Pronto soccorso: «Non si agiti! Il mio collega deputato al *triage* ora annoterà le informazioni da lei fornite in merito al suo malessere e le assegnerà un codice di priorità contrassegnato da un colore, in base al quale il medico in servizio stilerà un ordine di chiamata, che anche lei dovrà rispettare».

Studenti e studentesse sono stati invitati sia a esplicitare in che cosa consistesse l'errore in termini di registro sia a riformulare le frasi in modo adeguato al contesto d'uso. Se la prima delle due richieste è stata evasa in modo relativamente semplice, la seconda – come atteso – ha richiesto più riscritture ed è stata mediata dal docente della classe e da me.

Ancora nell'ambito del contesto, abbiamo portato esempi tratti dalle lingue speciali (in particolare da quelle della medicina e del diritto), ma anche dal linguaggio giovanile. Abbiamo inoltre presentato un contesto particolare, il quale però fa parte della quotidianità dei destinatari del percorso, ovvero la scuola. L'ambiente scolastico, per sua natura, è un contenitore dove i registri si moltiplicano e dove il lessico va da quello più familiare usato con la compagna o il compagno di banco a quello (auspicabilmente) più controllato, adoperato quando ci si rivolge al o alla Dirigente e al lessico specialistico delle varie discipline. A questo proposito abbiamo presentato lo strumento dello *Studiabolario*, citato in apertura, e proposto un'attività in coppie ripresa da Bal *et al.* (2025: 196):

Consegna: Trovate nello *Studiabolario* (aiutatevi con l'indice) la parola che corrisponde a ciascuna delle definizioni proposte. Tutte le parole iniziano con la lettera D. Avete 15 minuti.

_____ Processo attraverso il quale un territorio sottoposto a un regime _____ coloniale acquista l'indipendenza e si sottrae al dominio e all'influenza _____ di uno Stato straniero.

_____ In ecologia, la trasformazione di una vasta estensione di terreno _____ arida o semiarida in deserto.

_____ Condizione di squilibrio e disordine, soprattutto in campo economico.

_____ Lo spostamento di impianti industriali in Paesi in cui i costi della manodopera e in generale della produzione sono più bassi e i diritti di chi _____ lavora sono meno garantiti.

_____ Forma di governo che accentra tutto il potere nelle mani di una sola persona, il dittatore, o di un gruppo ristretto di persone.

L'esercizio è stato accolto con entusiasmo, come un gioco, ed è stato svolto adeguatamente; sono emerse inoltre riflessioni di carattere interdisciplinare (i temi richiamati dalle parole in questione erano infatti stati precedentemente oggetto di lezioni di storia e di educazione civica).

3.4. *La parola ai testi: le parole di Sanremo 2025*

Al termine della seconda e ultima lezione abbiamo presentato l'ultima attività cooperativa, che le studentesse e gli studenti avrebbero svolto la settimana seguente sotto la guida del solo docente curricolare. L'attività aveva lo scopo di far familiarizzare con l'uso del dizionario e far riflettere sulla variabilità all'interno di testi familiari per studentesse e studenti¹⁸. Questa la consegna:

Il professor Paperini vi porterà i testi stampati di alcune delle canzoni di Sanremo 2025:

1. Shablo feat. Gue', Joshua e Tormento 'La mia parola';

¹⁸ «[...] l'idea che la motivazione legata al piacere di imparare attraverso brani che sono di moda e che rispecchiano le nuove tendenze musicali non solo italiane ma mondiali ha una sua piena giustificazione: l'impegno per apprendere, infatti, è tanto più consistente quanto più è collegato ad una spinta intrinsecamente ed emotivamente forte» (Coveri, Diadori, 2024: 245).

2. Rocco Hunt 'Mille vote ancora';
3. Fedez 'Battito';
4. Coma Cose 'Cuoricini';
5. Olly 'Balorda nostalgia';
6. Gaia 'Chiamo io chiami tu'.

Il professore vi dividerà in 6 gruppi: ogni gruppo avrà una canzone da analizzare. Come? Con il dizionario!

Legenda:

Parole di casa – parole comuni, che fanno parte da tempo della lingua italiana, es. che derivano dal latino, in giallo.

Parole che vengono dalle lingue straniere (es. inglese e francese), in azzurro.

Parole che vengono da dialetti italiani in viola.

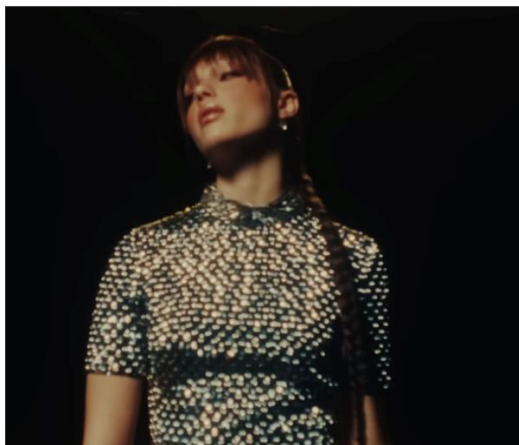
Parole specialistiche di un certo ambito (es. della medicina), in rosso.

Parole gergali (che si usano solo in certi gruppi di persone, es. rapper, giovani), in verde

Esempio:

Figura 6. *Analisi del testo Amarcord di Sara Toscano*

Esempio:



Anche se ti **scorderò** in un **club** il sabato

È tutto così **amarcord**, **comico** e **tragico**

Cosa eri **tu**, non lo so

Ma un po' mi avevi illusa

Sai, però, forse in un **film** io con te non mi c'immagino

E sembra così **démodé**, però era **magico**

Cosa sei tu, un **déjà vu**

Mi sono solo illusa

Amarcord

L'esercizio non aveva, naturalmente, la pretesa di analizzare sistematicamente gli aspetti di variazione lessicale all'interno delle canzoni; aveva piuttosto lo scopo di far riflettere studentesse e studenti su alcuni aspetti del lessico usato in forme artistiche a loro note e, parallelamente, portarli a utilizzare il dizionario per verificare etimologie e ingresso nella lingua italiana di parole comuni e meno comuni. Anche questo lavoro è stato accolto con reazioni entusiaste e il risultato è stato immortalato in un cartellone appeso in classe.

3.5. *Autovalutazione finale e verifica sull'uso del dizionario*

Poiché nel corso dell'intero progetto si è sempre fatto riferimento al dizionario in quanto strumento primario nello sviluppo delle competenze lessicali, la verifica sommativa finale è stata incentrata sulla comprensione di una voce del GRADIT online, sul modello del questionario del *Progetto di ricerca Luca Serianni*.

Infine, sono state somministrate schede di autovalutazione finale, anche in questo caso da compilare in forma anonima:

Ti è piaciuto il percorso sul lessico (lezione 1 *Parole che cambiano nel tempo*, lezione 2 *Parole che cambiano nello spazio e nel contesto*, attività sulle parole nei testi di Sanremo 2025)?

- ☐ no
- ☐ poco
- ☐ abbastanza
- ☐ molto

Che cosa ti è piaciuto di più? E perché?

Che cosa ti è piaciuto di meno? E perché?

Senti di aver imparato delle cose nuove? Se sì, che cosa?

Che argomenti ti piacerebbe approfondire a proposito del lessico dell'italiano?

Vuoi aggiungere qualcos'altro?

Alla domanda "Ti è piaciuto il percorso sul lessico" tutte e tutti hanno risposto "molto". Riporto, a titolo di esempio, alcune delle risposte alla domanda: "Che cosa ti è piaciuto di più? E perché?"

Analizzare le parole nel tempo e nel contesto, perché mi è piaciuto sentire e vedere dove posso dire certe cose che in altri posti non si possono dire.

Mi sono piaciute le parole antiche, perché è bello vedere che parole che noi usiamo oggi si usavano anche tanto tempo fa.

Le attività sulle parole nei testi di Sanremo perché ho avuto modo di conoscere e di scoprire informazioni sulle parole.

Ecco, invece, alcune delle risposte alla domanda "Che cosa ti è piaciuto di meno? E perché?"

Cercare le parole del passato nei brani di Sanremo perché molte parole sono vecchie.

Sinceramente mi è piaciuto tutto perché adoro la grammatica.

Niente, perché era tutto fantastico.

Sinceramente niente perché ogni cosa che si faceva mi rendeva felice e attiva.

In una delle schede di autovalutazione, alla domanda "Vuoi aggiungere qualcos'altro?" qualcuno risponde "sì, è stato fenomenale!".

4. CONSIDERAZIONI FINALI E PROSPETTIVE

Alla luce del feedback ricevuto in classe e dei risultati delle attività e delle schede di autovalutazione non si può che registrare tra gli aspetti positivi del progetto la risposta più che soddisfacente della classe e del docente curricolare. La partecipazione è stata costantemente attiva e propositiva; inoltre studenti e studentesse hanno partecipato con frequenti riflessioni di carattere interdisciplinare e facendo costante riferimento alle proprie esperienze linguistiche personali e familiari. I prodotti finali delle attività sono

risultati più che adeguati alla richiesta e hanno mostrato l'acquisizione di competenze, disciplinari e non, potenzialmente riutilizzabili.

Il progetto è stato un'occasione per fare educazione digitale, attraverso la guida nell'utilizzo degli smartphone a fini didattici e tramite la consultazione di siti sicuri e affidabili. Questo ultimo aspetto però costituisce anche uno dei limiti del percorso, in quanto se l'uso del dispositivo personale per accedere alle pagine internet necessarie per le attività richieste era già problematico dal punto di vista di alcuni docenti e genitori fino allo scorso anno scolastico, quando è stato portato avanti il progetto, oggi, al momento della stesura di questo contributo, l'uso degli smartphone in classe – anche con finalità didattica – non è previsto dal regolamento¹⁹. Altri limiti del percorso sono la sua eccezionalità rispetto alla programmazione didattica tradizionale, unitamente alla mancanza di un riscontro nella manualistica di riferimento; queste condizioni caratterizzano l'esperienza quale effimera e difficilmente replicabile.

Tuttavia, il bilancio dell'esperienza è sostanzialmente positivo e può essere considerato un primo passo da migliorare attraverso modifiche (per esempio, adattamento per la scuola secondaria di II grado), forme di potenziamento (per esempio, focus sui tecnicismi; approfondimento del rapporto tra lessico italiano e lessico latino²⁰; meccanismi di formazione delle parole; relazioni tra le parole ecc.)

Sarebbe auspicabile, per supplire alla carenza di materiali didattici *ad hoc*, la creazione congiunta con docenti e gruppo classe di uno strumento personalizzato e implementabile (cartaceo e/o digitale) in cui raccogliere sia le diapositive che hanno costituito il nucleo delle lezioni sia i materiali prodotti, oltre ai link alle varie risorse lessicografiche e le relative istruzioni per l'uso.

Concludo con una citazione di Luca Serianni, contenuta in una delle sue ultime riflessioni sul tema, che - come è ben noto - ha accompagnato tutta la sua vita²¹; benché si tratti di una domanda retorica, la risposta ad oggi non è scontata:

Occorre riorientare l'ora d'italiano, deprimendo la grammatica, o più precisamente il grammaticalismo fine a sé stesso, a vantaggio del lessico. Qualsiasi attività didattica si fonda su una scelta, su una gerarchia di cose da insegnare (o, se si vuole, di competenze da raggiungere). È davvero così importante distinguere tra preposizioni proprie e improprie, tra avverbi di modo, di quantità, di giudizio, o perdersi nella selva di complementi indiretti del tutto secondari (di pena, di stima, ma anche di denominazione, di causa efficiente, di limitazione)? Non è forse più produttivo approfondire lessico e semantica? (Serianni, 2022).

¹⁹ Cfr. <https://www.mim.gov.it/-/circolare-n-3392-del-16-giugno-2025>. Si noti, con Matteo Lancini, psicologo e presidente dell'Istituto Minotauro, che il divieto non è fatto per il bene dei ragazzi ma perché trova consenso nei genitori, generando un'illusoria rassicurazione degli adulti e mostrando una scuola che perde un'occasione importante di educare a un buon uso dello smartphone. Il rischio indicato è una maggiore distanza tra scuola e mondo esterno: in una realtà iperconnessa fatta di chat, registro elettronico e strumenti AI, considerare il telefono solo come distrazione sottrae spazi di apprendimento autentico e di alfabetizzazione digitale. Lancini invita a spostare il focus dalla proibizione alla competenza digitale e alle domande giuste da porre agli strumenti (cfr. <https://www.orizzontescuola.it/stop-al-cellulare-in-classe-lancini-il-divieto-non-e-fatto-per-il-bene-dei-ragazzi-ma-perche-trova-consenso-nei-genitori/>).

²⁰ In particolare alla luce delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025.

²¹ Cfr. Della Valle (2024).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Dizionari cartacei

Dizionario storico-etimologico Treccani (2022), in *Il vocabolario Treccani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
Thesaurus Treccani (2018), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.

Dizionari e strumenti in rete

Garzanti = <https://www.garzantilinguistica.it>.
GRADIT = <https://dizionario.internazionale.it>.
Manuale linguistico dell'entusiasmo:
<https://insegnareitalianochepassione.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/manuale-linguistico-delle28099entusiasmo.pdf>.
Parole nuove dell'Accademia della Crusca:
<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/parole-nuove/7092>.
Studiabolario. Il dizionario degli studenti: <https://studiabolario.it/>.
Thesaurus online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Thesaurus/>.
VOLIT 2008: <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

Studi

Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.

Bal F., Carena I., Ciocca E., Danieli L., Isabel C., Leuratti L., Maurino A., Patacchini G., Patota G., Pessotto F., Radin G. (2025), "L'acquisizione del lessico ricettivo e produttivo nel primo ciclo d'istruzione: l'esperienza dello Studiabolario nelle scuole della Valle d'Aosta", in *Italiano a Scuola*, 7, 1, pp. 179-202.

Coveri L., Diadori P. (2024), "Speciale Sanremo 2024: i testi delle canzoni e le unità di lavoro per l'italiano L2", in Diadori P., Mattarucco G., Troncarelli D. (a cura di), *La canzone italiana di oggi fra lingua, cultura e didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 241-268.

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>.

Della Valle V. (2024), "Luca Serianni studioso di lessico. Panorama della lessicografia italiana e spunti didattici", in *Folionet*, Sanoma:
<https://sanoma.it/articolo/folionet/luca-serianni-studioso-di-lessico>.

Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Giovanardi C. (2005), "Presentazione", in ID (a cura di), *Lessico e formazione delle parole. Studi offerti a Maurizio Dardano per il suo 70° compleanno*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 9-20.

Marello C., Marchisio M. (2018), "Dizionari digitali italiani in rete. Come farli conoscere a studenti della scuola secondaria", in *Quaderns d'Italia*, 23, pp. 47-62.

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>.

Serianni L. (2022), "La scuola, i ragazzi e la lingua adulta", in *Treccani100*:

https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Serianni2.html.

Viale M. (a cura di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna University Press, Bologna.

Villarini A. (2021), "Lo sviluppo della competenza lessicale, incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche", in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University press, Firenze.

Zuccherini N. (2018), "L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 167-184:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291>.

DARE LA PAROLA: L'ESPLICITAZIONE DI FONTI ENUNCIATIVE (CON QUALCHE OSSERVAZIONE IN PROSPETTIVA DIDATTICA)

*Eugenio Salvatore*¹

In questo saggio verranno prese in esame alcune unità lessicali utili a introdurre in un testo voci diverse rispetto a quella riconducibile all'autore, siano esse fonti semplici (ripresa diretta di un discorso altrui) o complesse (ripresa indiretta e mediata di un discorso altrui). Dopo un inquadramento teorico della questione, si proporranno osservazioni sulla ricorrenza quantitativa e sulla funzione testuale di fenomeni di "citazione" all'interno di due corpora di testi di natura differente; in parallelo, si offrirà qualche minimo suggerimento sulla possibile fruibilità di questa analisi nella didattica scolastica e universitaria. I corpora da cui si estrarranno esempi testuali a campione sono: il corpus DIA "Dizionario dell'Italiano Accademico" (PRIN 2022 PNRR, poco meno di 1 milione di token); e il corpus LiSDiGIO "Lingua e Storia della Discriminazione nei Giornali dell'Italia contemporanea" (PRIN 2022; d'ora in avanti, per agevolare la lettura, verrà definito LO; circa 3 milioni di token), frutto di due progetti, finanziati con fondi comunitari, a cui chi scrive ha partecipato a vario titolo².

Tra gli anni Sessanta e Settanta, in particolare con i lavori di Benveniste e Jakobson, si verifica un notevole cambio di prospettiva negli studi semiotico-linguistici che si interrogano su cosa sia un testo. Si passa infatti da un approccio che ha al centro l'enunciato a «un approccio centrato sull'atto e sul soggetto della produzione e, in sostanza, sull'enunciazione» (Manetti, 2008: XI). Questa prospettiva si fonda sulla pragmatica linguistica e dunque su un'indagine che si concentra su natura e scopi di un atto comunicativo. In questa direzione, studi recenti hanno osservato che «qualsiasi produzione verbale a cui si possa attribuire la qualità di testo o discorso coerente è sempre intrinsecamente dialogica, in quanto inter-azione parlata o scritta tra agenti umani» (Calaresu, 2022: 11). Pertanto, ciascun testo dotato di senso contiene anche un metadiscorso, vale a dire delle tracce che palesano – più o meno ostentatamente – la presenza da un lato dell'autore e dall'altro di voci esterne.

In questa sede interessa indagare proprio queste tracce di metadiscorso e, in particolare, gli strumenti lessicali di quello che, in generale, Benveniste (1970) definisce "apparato formale dell'enunciazione". Tali tracce verranno ricercate in testi scritti non letterari che però hanno, nella menzione di parole altrui (parte della "possibilità di riferimento" presente nei testi, sempre con le parole di Benveniste), una caratteristica comune distintiva. Prima di procedere con l'analisi a campione di dati estratti dai due corpora, appaiono però fondamentali due precisazioni di natura metodologica. La prima, sulla

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Sul progetto DIA cfr. almeno Dota, Mastrantonio, Salvatore (2025) e in particolare la sezione introduttiva di Mastrantonio (2025). Sul progetto LisDiGio, cfr. in generale il volume di Guidali, Orrù, Salvatore (2025), e in particolare Salvatore (2025) e Pepponi (2025) per la presentazione dettagliata del corpus esaminato.

generale natura dialogica dei testi, è stata proposta in modo convincente in un recente lavoro di Emilia Calaresu (2022: 22-23):

l'interazione autore – lettore, ovvero la dialogicità primaria, corrisponde al piano o livello enunciativo gerarchicamente più alto ed è, dal punto di vista pragmatico, la sua cornice necessaria, sia che venga verbalmente esplicitata oppure lasciata del tutto implicita e presupposta. L'autore può, inoltre, introdurre nel testo piani enunciativi diversi rispetto a quello primario del discorso in atto, attraverso citazioni, discorsi e dialoghi riportati in modo diretto o indiretto. Tale apparato citativo, se presente, manifesta un diverso tipo di dialogicità che chiameremo secondaria. Un discorso riportato è infatti sempre, per definizione, un discorso secondo sia rispetto all'enunciazione originaria (vera o presunta) da cui lo si prende e riporta, sia rispetto al discorso in atto all'interno del quale esso viene, per l'appunto, riportato, in modo più o meno fedele e frammentario rispetto all'originale.

Nell'analisi proposta in questo lavoro, interessano in particolare i meccanismi della “dialogicità secondaria”, per indagare i quali è possibile adottare una prospettiva di «interpretazione polifonica», impiegabile quando «l'atto illocutivo d'asserzione per mezzo del quale viene caratterizzata l'enunciazione è attribuito a un personaggio differente dal locutore» (Ducrot, 1980: 44-45, trad. in Manetti, 2008: 90). Questi “personaggi” non coincidenti con l'autore sono stati definiti come soggetti parlanti diversi dal soggetto comunicante (Baily, 1950), e le loro istanze enunciative come pensiero comunicato in alternativa al pensiero personale dell'autore (Manetti, 2008: 95; De Caprio, 2021: 101). In questa sede verranno dunque indagate le parole utili a introdurre il pensiero comunicato di un soggetto comunicante diverso dal soggetto parlante (o, meglio, scrivente).

Quanto alla seconda precisazione metodologica, ancora riprendendo le fondamentali osservazioni di Calaresu (2022: 82), per i testi qui esaminati non pare utile distinguere tra «fenomeni che evocano e talvolta imitano voci altrui (polifonia o eterofonia)», e «fenomeni più visibilmente “trans-testuali” che attivano invece richiami tra testo e testo». Difatti, se in particolare nei testi accademici si osserva una presenza preponderante di richiami trans-testuali, nella prospettiva di questo lavoro è utile comunque ricondurre queste menzioni, come peraltro fa Calaresu (2022), alla macro-categoria generale della “dialogicità secondaria”. Si veda un primo esempio che contiene le due fattispecie di “citazioni” (voci esterne e richiami ad altri testi), per risolvere quest'ultima questione teorica e, soprattutto, per avvicinarci all'oggetto d'indagine del saggio. Si tratta di un estratto da un articolo del *Corriere della Sera* del 1971 sul lavoro femminile:

1. quanto gioca, nelle scelte delle donne che vorrebbero lavorare, l'atteggiamento degli uomini? Hanno accettato pienamente la immagine della donna indipendente con un'attività fuori dalla famiglia, oppure è ancora radicata in parecchi, vuoi per tradizione, per convenienza o addirittura per insicurezza, l'idea che debba lavorare sì, ma solo in casa?
Una risposta rivelatrice è contenuta nell'indagine condotta per conto della “Demoskopea”, una delle maggiori organizzazioni italiane di ricerche, da Angelo Pagani, professore di sociologia alle università Bocconi e Statale di Milano; 151 capifamiglia milanesi, estratti a caso dalle liste elettorali, sono stati chiamati anzitutto a **spiegare** per quali motivi, secondo loro, tante donne, sposate desiderino lavorare: il 38.4 per cento ha risposto «per mera necessità», il 20.5 per cento 4 per il desiderio d'elevare il proprio tenore di vita», il 23.2 crede in una «specifica ricerca di indipendenza economica e di vita», mentre soltanto il 7.9 parla di «esigenze d'affermazione personale e sociale». Sono dati singolari per una città come Milano che, in quanto capitale

dello sviluppo industriale, dovrebbe essere la meglio predisposta a ben accogliere l'emancipazione femminile. **Secondo i più**, invece, la donna lavorerebbe per far quattrini, vuoi per necessità vuoi in vista di maggiore agiatezza, mentre solo **per una minoranza** cercherebbe nel lavoro l'indipendenza e per una minoranza ancora più esigua l'«affermazione personale». Sembra difficile quindi, **per gli stessi maschi milanesi**, vedere nel lavoro femminile una ricerca di soddisfazione e successi non diversi da quelli tipici della «carriera» maschile: il che ci sembra, francamente, egoista e reazionario (Medali C., «Perplessi gli uomini sul lavoro femminile», in *il Corriere della Sera*, 21 aprile 1971: 15).

Le parole in grassetto, inserite da chi scrive (insieme alle sottolineature che segnalano i responsabili delle istanze enunciative esterne presenti nei testi), introducono citazioni che rimandano a un altro testo (una «indagine condotta per conto della “Demoskopea”»). Nei fatti, si tratta però dell'esposizione dei risultati di un'indagine demoscopica, condotta dunque dapprima per via orale (attraverso interviste), e dunque della riproduzione di una fonte complessa o “a incasso” (da testo orale a testo scritto ad altro testo scritto; cfr. su questa fattispecie nel testo giornalistico Calaresu, 2009). Non pare dunque produttivo, in questi come in altri casi, distinguere nettamente – e analizzare in maniera differente – occorrenze di pluridiscorsività³, pur presenti nei quotidiani tardo-novecenteschi⁴, da occorrenze di richiamo ad altri testi (tipologie annoverate in effetti nella medesima categoria di “citazioni” da Calaresu, 2004: 206). Anche per via del fatto che – come è facilmente intuibile – questa seconda è l'unica fattispecie ricorrente nei testi accademici.

Per avviare compiutamente l'indagine, è utile da principio chiedersi:

- a) quali parole vengono usate per attribuire un atto illocutivo di asserzione a voci diverse rispetto a quella dello scrivente⁵;
- b) se questa funzione testuale è trattata nei materiali didattici a disposizione di docenti di scuola.

Quanto al primo aspetto, in (1) vengono impiegati *verba dicendi* (*spiegare, rispondere*) e preposizioni (*secondo, per*) che introducono un complemento di limitazione. Tuttavia (passando al secondo aspetto), in molte delle grammatiche prodotte per studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado⁶ non si trova alcuna traccia dell'impiego di queste forme come introduttrici di istanze enunciative differenti rispetto a quella dell'autore. Si parla, come prevedibile e in modo uniforme, in un capitolo della sezione

³ Definizione che deriva da una classificazione del tutto condivisibile proposta ancora da Calaresu (2022: 93-94), secondo la quale occorre distinguere nei testi «tra il vero e proprio riportare discorsi e/o frammenti di discorsi altrui (pluridiscorsività testuale) e l'evocare voci diverse da quella autoriale (plurivocità testuale), che è il fenomeno a cui oggi si dà più spesso il nome di polifonia testuale. Pluridiscorsività e plurivocità vanno perciò intese come poli di un *continuum* che va dalla massima esplicitatezza alla massima implicitezza della dialogicità secondaria presente in un testo».

⁴ Cfr. Eco (1997). Sul proliferare di interviste nei quotidiani (su cui cfr. anche Calaresu 2009), Lorusso, Violi (2004: 67-68) osservano che «dal punto di vista semiotico la citazione è parte del complesso gioco enunciativo per cui vari attori possono prendere la parola all'interno di un testo alternando i livelli enunciativi». Le studiose attribuiscono questo fenomeno alla cosiddetta “settimanalizzazione” dei quotidiani (cfr. Dardano, 1986).

⁵ Tra le condizioni perché esista in un testo una «rappresentazione e riproduzione di discorsi», Calaresu (2004: 207) menziona proprio «segnali testuali e contestuali» che indicano l'estraneità di parole e discorsi dal piano primario del discorso di chi scrive.

⁶ Dico prudentemente «in molte delle grammatiche» poiché questi riferimenti mancano nei manuali di grammatica che ho consultato: Sabatini, Camodeca, De Santis (2016); Sensini (2018); Savigliano (2020); Serianni, Patota, Della Valle (2021, 2024); Palermo *et alii* (2024); Rossi, Ruggiano, Merida (2024); Pisoni, Reggiani, Bertoni (2024); Antonelli, Picchiorri, Rossi (2025); Meneghini, Bellesi, Benucci (2025). Non si può però escludere, ovviamente, che siano presenti in altri lavori non esaminati in questa sede.

“Morfologia” della possibilità che le preposizioni introducano il complemento di limitazione; e nel capitolo di “Sintassi della frase semplice” delle funzioni svolte dallo stesso complemento di limitazione, senza però alcun accenno a questa specifica funzione testuale⁷. Probabilmente (anche) perché mancano, a oggi, strumenti bibliografici precisi che rendano più facilmente definibile l’argomento.

L’esame del punto (a) (quali parole sono impiegate per introdurre citazioni) si rivela dunque indispensabile perché la prassi didattica possa recepire e poi affrontare un aspetto testuale a oggi poco sondato da studi che offrano evidenze ricavabili da corpora testuali, esattamente l’obiettivo di questo studio. In questa direzione, pare dunque indispensabile:

1. verificare quali parole veicolino con maggiore o minore frequenza la funzione testuale di “dare la parola”;
2. indagare la marcatura a livello variazionale delle forme che svolgono questa funzione;
3. riflettere sul grado di esplicitezza con cui viene presentato il responsabile della fonte enunciativa (sottolineato nei casi citati in questo lavoro) a cui l’autore dà la parola.

Questi tre quesiti di ricerca verranno affrontati in parallelo, vista la co-occorrenza delle tre caratteristiche (parola più o meno ricorrente, più o meno marcata, locutore più o meno esplicito) all’interno degli stessi esempi testuali menzionati.

Si inizi dall’esame di due usi della parola *secondo* in luoghi estratti l’uno dal corpus accademico (2) e l’altro dal corpus giornalistico (3):

2. Sul piano metodologico, solo a metà degli anni Cinquanta i geologi italiani iniziarono ad abbandonare i modelli catastrofisti proposti negli anni Trenta da von Buch e Léonce Élie de Beaumont per adottare l’uniformismo di Lyell **secondo** il quale gli agenti e le dinamiche del presente fornivano la chiave di lettura corretta dei fenomeni del passato (Ciancio L., “I segni del tempo: teorie e storie della Terra”, in *Il Contributo italiano alla storia del Pensiero: Scienze*, Treccani, Roma, 2013: https://www.treccani.it/enciclopedia/i-segni-del-tempo-teorie-e-storie-della-terra_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Scienze%29/).
3. Insomma, il «primato del maschio» è meno sentito dai più giovani e dai più colti, **secondo** i quali la donna cerca nel lavoro un’affermazione personale, può accedere a tutte le attività, non trascurerà la famiglia per la carriera, né metterà in discussione l’autorità maschile nella quale, del resto non credono (Medali C., “Perplexi gli uomini sul lavoro femminile”, in *il Corriere della Sera*, 21 aprile 1971: 15).

La forma *secondo* è tra le più frequentemente impiegate per la funzione di “dare la parola”, con qualche centinaio di occorrenze sia nel corpus DIA sia nel corpus LO. Appurato, seppure in maniera approssimativa, il dato quantitativo relativo alla sua ricorrenza, è interessante indagare gli altri due aspetti. Quanto al secondo, in (2) osserviamo l’uso di *secondo* in un contesto sì accademico, ma in un testo con intento divulgativo. Scorrendo altre occorrenze di questa stessa forma nel corpus DIA si ha in effetti conferma di come essa sia frequentemente impiegata in manuali e voci enciclopediche (altri due ess. in [4] e [5]); d’altro canto, il sub-corpus di articoli scientifici dello stesso corpus DIA conta 114 occorrenze di *secondo* (su circa 190.000 token), con una ricorrenza comunque elevata e significativa (ess. in [6] e [7]).

4. **Secondo la teoria endosimbiontica**, i primitivi eucarioti poterono sopravvivere grazie all’ingestione e all’incorporazione di un procariota con

⁷ È così anche per manuali di taglio più specialistico, come Prandi, De Santis (2011).

preziose funzioni metabolicamente complementari, dando così vita a un'associazione simbiotica (Luzi L., *Biologia cellulare nell'esercizio fisico*, Cortina, Milano, 2009: 2).

5. non è dalla fisica che la concezione dinamica della psiche ha ereditato i concetti di forza e di energia che sono alla base delle sue prime speculazioni, bensì, come ha illustrato Ellenberger, 1) dalla Filosofia della Natura dell'800 **secondo** la quale il soggetto è parte di una circolazione più ampia di energie che pervadono il cosmo (Concato G., *Manuale di psicologia dinamica*, AlefBet, Firenze, 2006: 12).
6. Se consideriamo che con la GCF si incrina radicalmente la narrazione **secondo** la quale la globalizzazione dei mercati reali e finanziari avrebbe garantito prosperità e ricchezza a tutti coloro che avessero abbracciato il processo (Gobbi L., "De-dollarizzazione: la sfida dei paesi BRICS", in *Moneta e Credito*, 76, 2023: 357-372).
7. Tenendo conto delle proporzioni policletee, **secondo** le quali una testa maschile misura 1/8 dell'intera statura corporea, è verosimile che la statua di Eracle dovesse corrispondere a circa m 1,85 e dunque corrispondere a quella di un uomo adulto prestante (Bagnasco G., "Note preliminari sull'Eracle del Museo d'Arte della Fondazione Luigi Rovati", in *Aristonothos*, XIX, 2023: 17-50).

È poi molto interessante, passando al terzo aspetto esaminato, proporre riflessioni sull'esplicitezza delle fonti enunciative menzionate, se non altro perché in questo caso i due corpora forniscono indicazioni differenti. Se infatti nel corpus DIA è quasi esclusivo, come in (2) e (4-7), l'uso di *secondo* con locutore abbastanza riconoscibile, sebbene in taluni casi non umano (una tesi, una teoria) o identificato per mezzo di una metonimia (un articolo per il suo autore), nel corpus LO abbondano viceversa locutori vaghi e sotto-specificati dopo la preposizione esaminata (*secondo i più* in [1], *secondo [i più giovani e i più colti]* in [3]) o preposizioni con funzione analoga (*per la maggioranza* in [1]). Si vedano altri due luoghi in cui viene impiegata la preposizione *secondo* nel DIA (8) e in LO (9):

8. In una serie di lavori pubblicati tra il 1923 e il 1925, Élie Cartan sviluppò anche la teoria delle connessioni affini, proiettive e conformi **secondo il punto di vista del Programma di Erlangen di Felix Klein** (Abate M., Tovenà F., *Geometria differenziale*, Milano, Springer-Verlag Italia, 2011: 47);
9. **Secondo alcune stime del ministero del Lavoro** i clandestini sarebbero circa un milione e 200 mila, mentre l'ISPES e l'ISCO parlano di una cifra intorno alle 900 mila presenze straniere non regolarizzate (s.a., "Gli immigrati a Palazzo Chigi", in *l'Avanti!*, 26 settembre 1989: 6).

Anche in questi casi, le fonti esterne introdotte da *secondo* sono rappresentate da un lato da locutori riconoscibili sciogliendo una metonimia (cfr. Calaresu, 2025) in contributi specialistici o divulgativi raccolti nel corpus DIA (8, e a seguire, in [10]), dall'altro da locutori sotto-specificati e difficilmente identificabili in articoli di giornale (9). A conferma di quanto osservato per (8) sull'uso di metonimie in contributi accademici, si veda almeno un ulteriore caso (10) dal corpus DIA, in cui questo procedimento è lampante:

10. la "tradizionale" grammatica di Serianni (1989, p. 87) citata nel PAR. 1.2.1, immediatamente dopo aver elencato i tipi di entità che un nome può

significare, **osserva** con un'affermazione profonda e di grande portata che tutte le lingue usano delle parole con la funzione di nominare, al di là di differenze tipologiche anche essenziali (Acquaviva F., *Il nome*, Carocci, Roma, 2013: 7).

A proposito degli interventi del locutore primario (chi scrive il testo) quando riporta parole altrui, è inoltre possibile osservare un'analogia e un'ulteriore differenza sostanziale tra i due corpora. L'analogia risiede nell'estesa azione degli autori, che sia nei testi accademici sia negli articoli di giornale riassumono frequentemente le parole altrui predisponendo il lettore ad adottare una «presunzione di arbitrarietà» rispetto a ciò che legge (Mortara Garavelli, 1985: 61). In realtà, a ben vedere in tutte le citazioni (riassuntive e letterali) «più che una mera reduplicazione, di parole proprie o altrui, anche la citazione è una sorta di rappresentazione» dell'enunciazione principale, poiché la menzione di voci esterne si fonda sulla «possibilità d'isolare le parole di colui che si cita, appropriandosene e, al contempo, conferendo loro una percepibile alterità» (De Caprio, 2021: 91-92).

Quanto invece alla differenza sostanziale tra i dati dei due corpora, nei testi giornalistici si osserva, prevedibilmente, un grado di maggiore approssimazione nel riportare le parole altrui. Ciò dipende senz'altro dal differente rapporto tra enunciatore e lettore nei due gruppi di testi, e – in definitiva – dal fatto che «la forma che assumono i testi è il risultato delle loro condizioni di produzione e fruizione e, in ultima analisi, del rapporto che si instaura tra l'autore e il pubblico» (Palermo, 2021: 46). L'autore di un testo accademico si espone infatti al vaglio critico di una comunità scientifica, che deve persuadere sulla base di dati empirici; di contro, il giornalista si rivolge a un pubblico di riferimento meno selezionato e non conosciuto (cfr. in particolare Catricalà, 2015: 83), e la sua opera di persuasione appare meno ancorata alla realtà fattuale (non è detto che non lo sia, ma i dati forniti non sono verificati da una comunità di specialisti)⁸.

A questo rapporto verticale tra giornalista che riporta le parole altrui e pubblico, va riferita anche la ricorrenza nei testi giornalistici, come in (3) («il primato del maschio»), di finzioni di discorso diretto, modalità di citazione che in modo palese «si presta alla mistificazione», poiché per giudicarlo «si parte dalla presunzione della “testualità”» (Mortara Garavelli, 1985: 61). Questa presunzione di “testualità” può essere, ovviamente, meglio riposta quando vengono riportate fra virgolette parole di un locutore ben identificabile, fatto che riduce il livello di potenziale mistificazione poiché con un virgolettato non fedele ci si espone a un vaglio critico diretto e a una possibile smentita. Si veda un solo caso:

11. **Secondo** Leo Valiani, invece, il vero problema in Italia non è il razzismo ma la criminalità che colpisce indiscriminatamente bianchi e neri, settentrionali e meridionali. «Salvo alcuni sporadici fatti di cronaca – ha detto – in Italia non c'è mai stato razzismo nel vero senso della parola com'è successo in Germania durante il nazismo» (s.a., “Unanime condanna per il raid razzista”, in *L'Avanti!*, 26 agosto 1989: 3).

Oltre alla preposizione *secondo*, nei due corpora sono impiegate – si capisce – moltissime altre forme utili a introdurre citazioni esterne. Si vedano due ulteriori luoghi, ciascuno da uno dei due corpora, che contengono altre unità lessicali utili a “dare la parola”:

⁸ Per la caratterizzazione, dal punto di vista semiotico, del lettore “modello” di un quotidiano cfr. almeno Lorusso, Violi (2004); per gli esiti linguistici di questa selezione cfr. Salvatore (2023).

12. **sostengono** molti economisti, si possono fare delle previsioni adeguate sul comportamento degli individui partendo dal presupposto che essi decidano come se avessero effettuato certi calcoli. Questa è l'opinione **sostenuta dal premio Nobel Milton Friedman**, **che spiega** efficacemente questo concetto con l'esempio dei giocatori di biliardo. I loro tiri, **osserva Friedman**, e le modalità specifiche con cui tentano di effettuarli, possono essere previsti con estrema precisione se si ipotizza che essi li decidano applicando tutte le leggi più importanti della fisica newtoniana (Frank R.H., Cartwright E., *Microeconomia*; edizione italiana a cura di Piras R., McGraw- Hill, Milano, 2021⁸ ed: 69).
13. Sulla carta, le donne dovrebbero avere adesso parità di trattamento rispetto agli uomini. Il Consiglio dei ministri ha approvato ieri il disegno di legge che Tina Anselmi aveva annunciato alla recente conferenza sull'occupazione femminile. E' vietata, **spiega** un comunicato del ministero del Lavoro, «qualsiasi discriminazione basata sul sesso nell'accesso al lavoro, nella formazione professionale, nella progressione di carriera e nelle retribuzioni» (C.G., “Per la legge parità tra uomo e donna”, in *il Messaggero*, 24 dicembre 1976: 16).

I verbi *spiegare*, *sostenere* e *osservare* sono usati in entrambi i gruppi di testi – dove ricorrono prevedibilmente con grande frequenza – per introdurre fonti enunciatriche esterne, senza che essi svolgano funzioni comunicative o possiedano marche diafasiche diversificate tra articoli di giornale e saggi scientifici. Su quest'ultima questione è invece utile proporre qualche osservazione sulle forme *annunciare* e derivati, e sulla locuzione *ci dice*. Il termine *annunciare* (e derivati) ha 20 occorrenze totali nel corpus DIA, con un impiego che non pare annoverabile entro il lessico accademico, quello strato lessicale che serve «a organizzare il discorso e le relazioni concettuali» (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565). Esso pare semmai assumere il significato, comune a molti usi rintracciabili nel testo giornalistico (e in altre tipologie testuali), di ‘rendere noto un fatto o una notizia’:

14. nel 1991 il CERN **annuncia** la nascita del World Wide Web, cioè di un sistema di navigazione ipertestuale che permette di usufruire direttamente dell'enorme massa di informazioni presenti in rete (P. Bianchi, *4.0 La nuova rivoluzione industriale*, Bologna, il Mulino, Bologna, 2018: 114);
15. L'amministratore delegato della multinazionale automobilistica Stellantis **ha recentemente annunciato** un accordo con Amazon per la realizzazione del software STLA SmartCockpit, la nuova piattaforma su cui si baserà, a partire dal 2024, l'abitacolo digitale e “intelligente” (Cecco M., “Mercati finanziari”, in *Enciclopedia del Novecento*, III. Supplemento 2004: https://www.treccani.it/enciclopedia/mercati-finanziari_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/).

L'impiego nel corpus accademico di forme diafasicamente non marcate per introdurre una voce esterna è ben attestato e, a supporto, si osservi il caso (16):

16. D'altra parte, **dice Winnicott**, esso è anche un oggetto del mondo, cioè **annuncia** al bambino l'alterità del mondo e lo prepara ad accettarla, dato che egli vi si accosta attraverso la propria spontaneità ed onnipotenza (Concato G., *Manuale di psicologia dinamica*, AlefBet, Firenze, 2006: 281);

L'uso del verbo *dire* per introdurre il riferimento a una fonte scritta è molto comune nel corpus giornalistico, e dipende dal fatto che «per il suo sign. generico il verbo è

adoperato frequentemente al posto di altri più propri e determinati» (Treccani *online*, s.v. *dire*). Viceversa, quando lo si rintraccia nel corpus accademico, in cui peraltro le sue occorrenze sono sporadiche, esso si può annoverare – al pari di *annunciare* esaminato poco sopra – tra i termini non marcati che non rientrano nel lessico accademico. Si vedano, tra i pochi luoghi del DIA in cui si rintracciano *dire* e derivati, i luoghi (17) in cui il verbo viene impiegato come sinonimo generico e non marcato in luogo di altri *verba dicendi*, e (18) in una simulazione di discorso riportato:

17. perché Aristotele **dice** che il nome si differenzia dal verbo ed esprime il suo significato «senza tempo», visto che ci sono nomi come giorno e anno? (Acquaviva F., *Il nome*, Carocci, Roma, 2013: 11);
18. L'economista non **dice** al lavoratore che grado di diligenza avere. Invece lo interroga sulle sue preferenze e poi gli raccomanda il miglior tasso di risparmio per lui, date le sue preferenze (Acemoglu D., Laibson D., John A., *Principi di economia politica: Teoria ed evidenza empirica*. (2nd Edition) a cura di Macchi M. e Ricchiuti G., Pearson Education Resources Italia S.R.L., 2021: 167).

D'altra parte, sono decisamente più interessanti le quattro occorrenze che seguono, in cui il verbo *dire* è usato ancora in luogo di altri *verba dicendi* più diafasicamente marcati in (19); oppure, per interpretare porzioni testuali altrui, in senso assoluto nella funzione di 'mostrare qualcosa' in (20-21); con funzione di 'introdurre una deduzione' in (22):

19. Di quali diritti fondamentali si tratti **ce lo dice** poi il successivo comma 2 dell'art. 1, immodificato, che afferma che la trasparenza "... è condizione di garanzia delle libertà individuali e collettive, nonché dei diritti civili, politici e sociali (Masera L., Viganò F., "Abolire la Bossi-Fini?", in *Diritto penale contemporaneo*, 2013: 1-10).
20. Ad esempio, il rifiuto di consentire l'ispezione **non dice** nulla intorno ad altre prove, ma potrebbe fornire indicazioni circa l'oggetto dell'ispezione; il rifiuto di esibire un documento potrebbe indicare elementi intorno al contenuto del documento (Gamba C., "Presunzioni [dir. Proc. Civ.]", in *Diritto on line*, Treccani *online*, 2016).
21. la prima riga della tavola dell'intersezione ci dice che se un generico elemento non appartiene ad A e non appartiene a B allora non appartiene ad $A \cap B$; la seconda riga della tavola dell'unione ci dice che se un generico elemento non appartiene ad A e appartiene a B allora appartiene ad $A \cup B$ (Bellissima F., *Fondamenti di Matematica*, Carocci, Roma, 2008: 14).
22. Il richiamo **ci dice** che, quantomeno per i suoi estensori, non si era ancora del tutto dissipata la speranza di dar corso alle indicazioni formulate dalla Commissione D'Aragona e che pertanto alle disposizioni contenute nel provvedimento veniva attribuito un carattere transitorio (Ferrera M., Fargion V., Jessoula M., *Alle radici del welfare all'italiana: origini e futuro di un modello sociale squilibrato*, Marsilio, Venezia, 2012: 96).

In particolare nei casi (20-22) il *verbum dicendi* per eccellenza – assoluto o nella locuzione *ci dice* e simili – non sembra usato per introdurre una nuova fonte enunciativa, ma con il senso di 'significare, far dedurre' (segnalato nel Treccani *online*, s.v. *Dire*), per introdurre una conseguenza rispetto a quanto esposto nel cotesto precedente. Si tratta di una

funzione testuale che nel corpus DIA risulta decisamente più attestata (14 occorrenze) rispetto a *dire* come introduttore di fonti enunciative esterne (le 4 occorrenze [16-19] segnalate sopra). Pertanto, l'uso della locuzione *ci dice* in contributi accademici non pare propriamente riferibile al gruppo di forme impiegate per 'dare la parola' e, d'altra parte, sembra confermare quanto già osservato in Salvatore (2025) sulle differenti funzioni testuali svolte da alcune forme (come, in questo caso, *dice* / *ci dice*) nel linguaggio quotidiano, giornalistico e accademico.

Le occorrenze segnalate fin qui mostrano, con grado di esaustività auspicabilmente discreto, come molto della questione relativa all'introduzione di fonti enunciative esterne riguardi competenze lessicali. A questo proposito, i due corpora esaminati hanno fornito delle risultanze quantitative significative ma, giova ammetterlo, abbastanza prevedibili. D'altro canto, sembrano più interessanti i risultati a cui si è giunti sia in relazione alle marche diafasiche (variabili) di parole che introducono citazioni esterne in testi accademici e giornalistici; sia, soprattutto, in relazione alle funzioni che queste parole svolgono all'interno dei testi qui esaminati. A questo proposito, riprendendo un'illuminante osservazione di De Mauro (2008: 27), dall'analisi condotta in questa sede si ha conferma che nessuna parola «è concepibile senza la correlazione con le altre. Tutte egualmente valgono a ricondurre, in modo vario da una ad un'altra lingua, le concrete enunciazioni, le *paroles*, fatte di espressioni concrete e sensi concreti». Questo perché, come osserva in modo altrettanto istruttivo Ferrari (2014: 36), ogni testo è un «processo comunicativo dinamico in cui entrano in gioco fattori di natura grammaticale, cognitiva, comunicativa, sociale ecc.». Ebbene, l'ultima riflessione sul valore di *ci dice* in testi giornalistici (*verbum dicendi* con particella pronominale) e accademici (introduttrice di una deduzione consequenziale rispetto al contenuto del cotesto precedente) mostra proprio come una stessa parola o locuzione possa acquisire, a seconda dei fattori in gioco all'interno di un testo, un senso differente a seconda del cotesto e del registro linguistico scelto.

Alla luce di ciò, non sarebbe inopportuno proporre a studenti e studentesse, di vari gradi di studio secondario e universitario, riflessioni sulle differenze d'uso tra forme uguali, e attività di esercitazione allo *switch* di registro (in particolare cloze e role-play), in cui poter "fare con la lingua" sulla base di riflessioni concrete come quelle che, si spera, sono state proposte in questo saggio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G., Picchiorri E., Rossi L. (2025), *L'italiano di domani. Corso compatto di grammatica e scrittura*, Mondadori Educational, Milano.
- Bailly C. (1950²), *Linguistique générale et linguistique française*, Francke Verlag, Berna.
- Benveniste E. (1970), "L'appareil formel de l'énonciation", in *Langages*, 17, pp. 12-18.
- Calaresu E. (2009), "Nostalgie dell'oralità: l'intervista giornalistica scritta", in *Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, Atti del IX Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA), Pescara 19-20 febbraio 2009, Guerra edizioni, Perugia, pp. 305-329.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.
- Calaresu E. (2025), "Significati non letterali nel discorso scientifico e accademico. Metafore, metonimie e personificazione di referenti inanimati", in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (2025), pp. 143-166:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30540>.
- Catricalà M. (2015), *Linguistica e giornalismo. Metodologie d'analisi a confronto*, Aracne, Roma.
- Dardano M. (1986 [1973]), *Il linguaggio dei giornali italiani*, Laterza, Roma-Bari.
- De Caprio C. (2021), "Intertestualità", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. V. *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 87-118.
- De Mauro T. (2008), "Parole come semi", in Barni M., Troncarelli D., Bagna C., *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano pp. 27-46.
- Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (2025) (a cura di), *Italiano accademico e dintorni. Studi a margine del progetto DLA*, Quaderni di Italiano LinguaDue 7, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2734>.
- Ducrot O. (1980), "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation", in Ducrot O. *et al.* (1980), *Les mots du discours*, Minuit, Paris, pp. 7-56.
- Eco U. (1997), "Sulla stampa", in Id., *Cinque scritti morali*, Bompiani, Milano pp. 33-64.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Guidali F., Orrù P., Salvatore E. (2025) (a cura di), *Lingua e storia della discriminazione nella stampa del secondo Novecento: il progetto LiSDiGio*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Lorusso A. M., Violi P. (2004), *Semiotica del testo giornalistico*, Laterza, Roma-Bari.
- Manetti G. (2008), *L'enunciazione. Dalla svolta comunicativa ai nuovi media*, Mondadori, Milano.
- Mastrantonio D. (2025), "Il Dizionario dell'italiano accademico e il progetto DIA: indicazioni d'uso e considerazioni generali", in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (2025), pp. 1-33:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30529>.
- 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://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866>.
- Meneghini M., Bellesi P., Benucci L. (2025), *Il tessuto delle parole*, Loescher, Torino.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola d'altri*, Sellerio, Palermo.
- Palermo M. (2021), "La prospettiva testuale", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. V. *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 17-56.
- Palermo M. *et alii* (2024), *La lingua rende uguali. Grammatica italiana per la Secondaria di Secondo Grado*, Palumbo editore, Palermo, 2 voll.
- Pepponi E. (2025), "Il corpus Migrazioni nel progetto LiSDiGio: concezione, design, sviluppo e prime indagini linguistiche", in Guidali F., Orrù P., Salvatore E. (2025), pp. 139-156.
- Pisoni C., Reggiani L., Bertoni S. (2024), *Grammatica in agenda. Grammatica, lessico e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Prandi M., De Santis C. (2011²), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Rossi F., Ruggiano F., Merida R. (2024), *La Grammatica Treccani. Corso di Grammatica per la Scuola secondaria di II grado*, Treccani Scuola, Roma, 2 voll.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2016), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Salvatore (2023), *Voci quotidiane. Enunciazione e testualità nei giornali del secondo Novecento*, Dell'Orso, Alessandria.
- Salvatore E. (2025), "La divulgazione del linguaggio accademico nei quotidiani italiani. Un dialogo possibile tra i corpora DIA e LiSDiGio", in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E. (2025), pp. 69-82:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30532>.

- Savigliano C. (2020), *La grammatica Pro. Per parlare, scrivere, comunicare*, DeaScuola, Torino.
- Sensini M. (2018), *Con metodo. Teoria e pratica della lingua italiana per conseguire un'adeguata competenza comunicativa*, Mondadori Scuola, Milano, 2 voll.
- Serianni L., Patota G., Della Valle V. (2021), *L'italiano per dire e per fare*, Bruno Mondadori, Milano, 2 voll.
- Serianni L., Patota G., Della Valle V. (2024²), *L'italiano di tutte e di tutti*, Bruno Mondadori, Milano, 2 voll.

2. IL LESSICO TRA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS E PRATICHE COMUNICATIVE

NELLA CLASSE DI ITALIANO L2: LE SPIEGAZIONI LESSICALI

Pierangela Diadori¹

1. INTRODUZIONE

La ricerca sulle modalità di apprendimento e di insegnamento del lessico in una lingua straniera (L2) vanta una lunga storia e una letteratura sterminata, con riferimento ad innumerevoli contesti linguistici e culturali: ci basti citare qui, di area anglofona, i saggi di Nation (1990, 2001), Nation, Newton (1997), Schmitt (2000, 2007) e in area italoфона Corda, Marengo (2004), Barni *et al.* (2008), Solarino (2009, 2010), Casadei, Basile (2019), Gallina (2022), che hanno in vario modo discusso sull'apprendimento del lessico a livello ricettivo e/o produttivo, sul numero di parole necessarie per raggiungere i diversi livelli di competenza comunicativa, sul ruolo della memoria e delle tecniche mnestiche, sulla natura incrementale dell'acquisizione del lessico, sulle forme di apprendimento incidentale e intenzionale, e, marginalmente, sulle tecniche didattiche più efficaci².

Per quanto riguarda in particolare le spiegazioni lessicali dei docenti in L2, già Dale *et al.* (1971), Chaudron (1982), Allen V. F. (1983), Yee, Wagner (1984), Cicurel (1985), Flowerdew (1992), Allen L. Q. (2000), Barcroft (2015), fra gli altri, hanno affrontato la questione descrivendo una serie di risorse a disposizione del docente a livello fonologico, sintattico, semantico e discorsivo per rendere accessibili i vocaboli agli apprendenti di L2 (come la definizione, la parafrasi, l'enfasi prosodica, il ricorso alla grafia e alle immagini, la contestualizzazione). Sulla base di osservazioni realizzate in classe sono stati anche individuati diversi tipi di spiegazioni lessicali: pianificate e non pianificate (Hatch, Brown, 1995), implicite e esplicite (DeCarrico, 2001).

Una svolta nelle ricerche si è avuta però con l'avvento delle tecnologie di videoregistrazione che hanno permesso di affinare l'osservazione sul campo, utilizzando sia gli strumenti concettuali della ricerca sociale e etnografica alla base della *Conversation Analysis – CA* (si veda per una sintesi ten Have, 2007), sia le convenzioni di trascrizione del parlato largamente condivise dagli studiosi in questo ambito (Jefferson, 2004; Mondada, 2018).

Gli studi più recenti, dunque, sebbene non numerosissimi sul tema specifico, hanno permesso di indagare il fenomeno sulla base di dati naturali, con ricerche sul campo, che hanno concentrato i metodi della *CA* sull'interazione in classe (Seedhouse, 2005; Markee, 2015) e su certi momenti topici, come le domande, la correzione degli errori e, appunto, le spiegazioni lessicali, definite “sequenze esplicative” in ambito *CA* (cfr. Greco, 2024)³. Tutte queste ricerche adottano una prospettiva “emica” e “microanalitica”, ovvero

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Schmitt (2007: 835) suggerisce di insegnare il lessico di alta frequenza in classe, lasciando agli studenti il compito di comprendere e apprendere il lessico a bassa frequenza in maniera induttiva fuori dalla classe. Fra le tecniche cita la presentazione di coppie di parole (antonimi), parole polisemiche, famiglie di parole, radici, suffissi e prefissi, unità polirematiche e parole in contesto. Boers e Lindstromberg (2008: 378-388) offrono invece una serie di consigli pratici su come presentare in classe le espressioni idiomatiche inglesi più frequenti in modo da facilitarne la memorizzazione.

³ Nella *CA* per “sequenza” si intende un'azione realizzata attraverso il parlato, di solito mediante più di un turno di parola (Schegloff, 2007).

esaminano l'evento interazionale (videoregistrato e trascritto) nel suo svolgimento, per esplorare senza categorie preconcelte il modo in cui i partecipanti realizzano le diverse azioni sociali in maniera organizzata, attraverso il linguaggio ma anche attraverso l'uso dei turni di parola, delle pause, dell'intonazione e di codici semiotici non verbali (Sidnell, 2010).

1.1. *Gli studi sulle sequenze esplicative in vari contesti glottodidattici*

Alcuni studi che trattano le spiegazioni lessicali in L2 si sono concentrati sui *pattern* conversazionali ricorrenti in riferimento alle sequenze esplicative, mettendo a fuoco anche le componenti non verbali che intervengono nelle interazioni. Offriamo qui una breve disamina di alcuni di questi, prevalentemente di area anglofona.

Jung (2004), dell'Università delle Hawai'i, che si è formata in un gruppo di studiosi di *CA* applicata all'acquisizione della seconda lingua (Kasper, Hauser, Markee), ha analizzato la gestione negoziata del lessico "opaco" in 12 conversazioni in inglese L2 fra uno studente americano e alcuni studenti coreani della stessa università, verificandone a distanza di tempo l'esito, in modo da correlare questa forma di insegnamento/apprendimento informale con l'acquisizione degli *item* precedentemente focalizzati. Le conversazioni che ruotavano intorno a problemi lessicali erano caratterizzate da formule (*How can I say?*), *code-switching* dall'inglese al coreano e viceversa, uso di termini di suono simile, ed erano accompagnate da frequenti correzioni e autocorrezioni.

Lazaraton (2004) è stata fra i primi ad affrontare il ruolo della gestualità nelle spiegazioni lessicali del docente di inglese L2⁴, esaminando le interazioni (videoregistrate e trascritte) di due docenti in 6 ore di lezione a studenti adulti a livello intermedio in USA. Le ricerche precedenti avevano trattato la comunicazione non verbale solo come parte della competenza comunicativa e come componente importante nell'apprendimento della L2. In realtà il comportamento gestuale dei docenti è cruciale, specialmente nella presentazione del lessico. Infatti «one sort of information that is commonly conveyed in the ESL classroom is the meaning of vocabulary words, which is perhaps the prototypical language use requiring the explicit deployment of gestures for teaching purposes» (Lazaraton, 2004: 89). La sua ricerca, seppure limitata e condotta durante le lezioni di grammatica focalizzate sui verbi, ha avuto il pregio di mettere in risalto la difficoltà di trascrivere gli aspetti non verbali in interazione e di evidenziare alcuni *pattern* ricorrenti: la combinazione fra l'input verbale orale e scritto (alla lavagna) del lessico problematico, le azioni imitative del significato, i gesti metaforici, tutti comportamenti che co-occorrono per rendere ridondante e quindi (auspicabilmente) più comprensibile l'informazione usando solo la L2.

Segue il filone di studi della *CA* anche Mortensen (2011), che esamina le spiegazioni lessicali collaborative (*doing word explanation*) in 25 lezioni di danese L2 in Danimarca, identificando un pattern dialogico composto da quattro mosse:

- a) il docente evidenzia un vocabolo (con il tono di voce, con una pausa, scrivendolo alla lavagna, con un gesto o con lo sguardo);
- b) lo studente ripete il vocabolo (mostrando di aver capito che il focus è su quello);
- c) il docente chiede il significato del vocabolo;
- d) lo studente risponde.

⁴ Cenni sulla gestualità associata all'esposizione verbale nel *teacher-talk* si trovano anche in Allen (2000).

La prima mossa consiste in realtà in una domanda di esibizione, per verificare la comprensione del lessico evidenziato e sollecitare una risposta (anche in forma di traduzione): se questa è corretta l'insegnante darà un feedback valutativo positivo, altrimenti chiederà ad altri di rispondere o fornirà la spiegazione se nessuno mostrerà di saper rispondere (con la mossa definita *claim of insufficient knowledge* da Sert, Walsh, 2013).

Delorme (2012) si concentra invece sulle spiegazioni lessicali nelle interazioni in classi di francese L2 mediante la costruzione di un contesto (fittizio o reale) intorno al lemma da chiarire, al fine di esplicitarne il senso sul piano sia linguistico che pragmatico (*situations-examples*). La co-costruzione dialogica del significato di un elemento sconosciuto, ricorrendo ad esempi e contesti accessibili in base alle preconoscenze degli studenti, ripropone, secondo l'autrice, un procedimento adottato anche nelle interazioni spontanee e dunque spendibile anche fuori dalla classe.

Hansun, Waring, Creider e Box (Waring *et al.*, 2013) discutono, sempre sulla base di interazioni registrate e trascritte, la questione del lessico che emerge spontaneamente nell'interazione nella classe di inglese L2, spingendo il docente ad offrire delle spiegazioni non pianificate (*unplanned*) che si realizzano in due modalità: quella "analitica" (mediante risorse verbali e testuali, grammaticali e semantiche) e quella "animata" (mediante gesti e azioni in contesto). La modalità "analitica" corrisponde in linea di massima al pattern individuato da Mortensen (2011), mentre quella "animata" si realizza, in base ai loro dati, in tre formati:

- a) parlato + gesto;
- b) parlato + gesto associato al contesto (per es. un'immagine, un oggetto);
- c) parlato + azione scenica.

Tai e Khabbazbashi (2019a, 2019b) mettono a fuoco la multimodalità nelle spiegazioni lessicali *unplanned* in 30 classi di inglese L2 ad adulti principianti negli USA, in cui i docenti usano gesti deittici, metaforici e mimetici, così come azioni e movimenti in aula, per colmare le difficoltà di comprensione sul piano linguistico in relazione a parole che esprimono concetti astratti (come *before*, *after*, *excuse me*). Da parte loro, gli studenti coinvolti hanno utilizzato le stesse risorse non verbali – sia nell'immediato, sia a distanza di qualche tempo – in associazione con le parole focalizzate allo stesso modo dal docente, mostrando così come il duplice canale (verbale e visivo) sia stato in grado di attivare la comprensione e l'interiorizzazione di entrambi (cfr. anche studi di casi simili in Matsumoto, Mueller Dobs, 2017; Tai, Brandt, 2018).

Morton (2015) si concentra sull'organizzazione conversazionale delle spiegazioni lessicali nelle classi *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), in cui la terminologia settoriale ha un ruolo di grande rilievo, sebbene le attività orientate alla forma linguistica emergano in maniera incidentale in un contesto didattico fondamentalmente orientato al significato. I brani analizzati, tratti da 12 lezioni *CLIL* di 50 minuti ciascuna, realizzate in inglese e spagnolo in alcune scuole superiori in Spagna nel 2010, mostrano come le spiegazioni del lessico settoriale siano sia dialogiche che monologiche. Le prime co-costruite da docente e alunni, con esempi, espansioni e riferimenti intertestuali, o con la richiesta da parte del docente agli alunni di dimostrare la conoscenza di una parola con una riformulazione, un sinonimo o una traduzione, e non con un semplice assenso; le seconde gestite dal docente che inizia mettendo a fuoco il vocabolo da illustrare, ripetendolo più volte anche con enfasi, scrivendolo e accompagnandolo con immagini, gesti o azioni. La spiegazione monologica isola il vocabolo in esame e ne analizza gli aspetti ortografici, fonologici e semantici servendosi di tutti i mezzi, anche non verbali, a disposizione, slittando poi sul piano del contenuto, come si confà ad un contesto *CLIL*.

1.2. *Gli studi sulle sequenze esplicative in contesti italofofoni*

La specificità delle spiegazioni lessicali nella classe di italiano L2 viene indagata, sempre nell'ambito della CA, da Gilardoni (2010), con esempi di focalizzazioni non pianificate sul lessico, tratti da 10 ore di lezione videoregistrate in un corso estivo per adulti in Italia e 20 in uno per universitari all'estero. In questo corpus sono stati osservati tre pattern ricorrenti:

- a) richiesta di spiegazioni iniziata da uno studente o dal docente (che anticipa eventuali problemi di comprensione);
- b) intervento di supporto da parte del docente in attività di produzione degli studenti (per correggere e/o fornire spiegazioni);
- c) domande aperte del docente o degli studenti per elicitare un vocabolo, a cui fa seguito la sequenza esplicativa.

Come già osservato da Corda e Marengo (2004), i docenti si servono di tre tecniche “di trasparenza”, spesso combinate fra loro:

- a) comunicazione non verbale (gesti, disegni, oggetti);
- b) uso della L1 degli studenti o di un'altra lingua;
- c) spiegazione in L2 (definizioni mediante sinonimi, antonimi, parafrasi, esemplificazione).

Gli esempi riportati rivelano che spesso la definizione emerge nel dialogo in un lavoro di negoziazione condiviso fra docente e studenti.

2. LE SPIEGAZIONI LESSICALI NELLA CLASSE DI ITALIANO L2: DUE STUDI DI CASI

Per integrare la mancanza di studi recenti sulle spiegazioni lessicali relative all'italiano L2, descriveremo ora i risultati di due ricerche sul campo realizzate tra il 2009 e il 2024: la prima riguarda le spiegazioni fornite dai docenti in classi online di italiano L2 a studenti belgi, la seconda riguarda la correzione degli errori in classi di italiano L2 in presenza, fra cui anche errori lessicali. In entrambi i casi si tratta di ricerche basate su due corpora di lezioni videoregistrate e trascritte con il metodo Jefferson.

2.1. *Il corpus di lezioni online di italiano L2 a studenti belgi (GR2024)*

Il corpus di Greco (2024), che indicheremo da ora in poi con G2024, comprende 18 lezioni online di italiano L2 a studenti adulti belgi (di area francofona e neerlandofona), di livello B1, realizzate online da 7 docenti (5 donne e 2 uomini), per un totale di 30 ore di lezione videoregistrate e trascritte nel periodo 2020-2021.

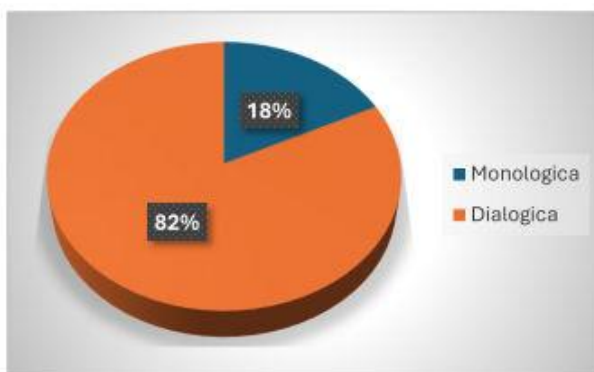
2.1.1. *Modalità di presentazione: spiegazioni dialogiche vs monologiche*

Una spiegazione che emerge nel corso dell'interazione in classe può essere definita una “sequenza esplicativa” (SE). Quando questa assume la forma di un dialogo si realizza una co-costruzione di senso condivisa fra docente e studenti (cfr. Dalton-Puffer, 2007). Nel corpus G2024, su 481 SE analizzate, il 17% erano monologiche e l'83% erano dialogiche (Figura 1).

Figura 1. *Tipi di sequenze esplicative (SE): monologiche e dialogiche (Greco, 2024)*

SE modalità discorsiva	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Monologica	85	17%
Dialogica	396	83%
Tot. sequenze	481	100%

*Proporzione delle SE
per modalità discorsiva*



Proporzione delle SE per modalità discorsiva

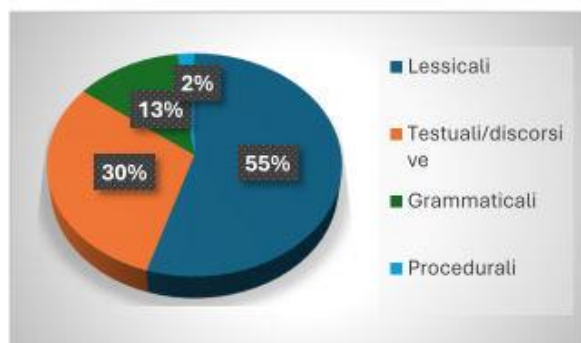
2.1.2. *Argomento: spiegazioni lessicali, testuali/discorsive, grammaticali, procedurali*

Erano dedicate al lessico il 55% delle SE dialogiche (Figura 2) e il 49% di quelle monologiche, ovvero oltre la metà delle spiegazioni orali dei docenti, sia monologiche che dialogiche (con focus su singoli vocaboli o espressioni idiomatiche). Le SE testuali/discorsive, grammaticali e procedurali erano presenti in misura molto inferiore (Figura 3).

Figura 2. *Tipi di sequenze esplicative (SE) dialogiche: lessicali, testuali/discorsive, grammaticali, procedurali (Greco, 2024)*

SE modalità dialogica	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Lessicali	217	55%
Testuali / discorsive	121	30%
Grammaticali	50	13%
Procedurali	8	2%
Tot. Sequenze	396	100%

*Proporzione delle tipologie di SE
(modalità discorsiva dialogica)*



*Proporzione delle tipologie di SE
(modalità discorsiva dialogica)*

Figura 3. *Tipi di sequenze esplicative (SE) monologiche: lessicali, testuali/ discorsive, grammaticali, procedurali (Greco, 2024)*

SE per tipologia	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
Lessicali	237	49%
Testuali / discorsive	128	27%
Grammaticali	100	21%
Procedurali	16	3%
Tot. Sequenze	481	100%

Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva monologica)



Proporzione delle tipologie di SE (modalità discorsiva monologica)

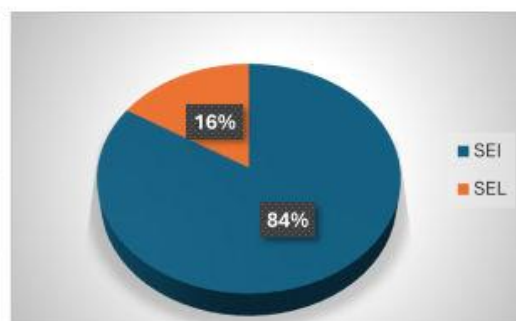
2.1.3. *Tipi di spiegazioni lessicali: “integrate” e “laterali”*

Diversi studi fra quelli che abbiamo ricordato sopra si sono concentrati sulle spiegazioni lessicali non pianificate (*unplanned*), che emergono casualmente nel flusso dell’interazione nella classe di L2, esaminando i fenomeni interazionali ad esse correlati (Mortensen, 2011; Tai, Khabbazzbashi, 2019a e 1019b; Waring *et al.*, 2013). Anche nel corpus G2024 le SE lessicali (che occupano uno o più turni di parola) sono di due tipi: possono rappresentare un momento specifico e pianificato dell’intervento del docente (“integrate”, *planned*) oppure possono emergere *a latere* di una attività di altro tipo, essendo sollecitate dagli studenti oppure introdotte senza pianificazione dal docente (“laterali”, *unplanned*). Prevalgono nettamente quelle integrate (84%), che riflettono le intenzioni del docente di L2 di considerare gli approfondimenti lessicali come una parte fondante del proprio insegnamento pianificato.

Figura 4. *Tipi di sequenze esplicative (SE) dialogiche lessicali: integrate e laterali (Greco, 2024)*

SE dialogiche lessicali	Dati in valore assoluto	Dati in valore %
SEI	182	84%
SEL	35	16%
Tot. Sequenze	217	100%

SE lessicali. Proporzione delle categorie (SEI/SEL)



SE lessicali. Proporzione delle categorie (SEI/SEL)

3.1.4. Struttura discorsiva delle SE

Già Yee e Wagner, nel loro saggio dedicato al *teacher-talk* (1984) avevano individuato tre fasi nelle spiegazioni lessicali, cioè “*focus, explanation, restatement*” di cui solo la seconda – dedicata alla spiegazione vera e propria – era sempre presente. Questo *pattern* emerge anche nel corpus G2024 (come vediamo negli esempi 1, 2, 3 riportati sotto):

- a) *Introduzione (Focus)*: può trattarsi dell’anticipazione di una possibile difficoltà di comprensione (turno iniziato dal docente) oppure della focalizzazione di un problema emerso nell’interazione (turno iniziato dal docente o da uno studente: Es. 1);
- b) *Svolgimento (Explanation)*: si tratta della spiegazione vera e propria che può realizzarsi con un solo turno di parola del docente o di uno studente, oppure in più turni, se il docente tenta di far scoprire alla classe il significato prima di dare la propria versione (cfr. Mortensen, 2011), oppure illustra il significato mediante sinonimi e riformulazioni (Es. 2), esempi (Es. 3), gesti, immagini, azioni, contestualizzazione o traduzione;
- c) *Conclusione (Restatement)*: può trattarsi di un turno dello studente che ripete la parola analizzata, o del docente che riprende in sintesi la spiegazione appena fornita.

Es. 1. Spiegazione della parola italiana corrispondente al francese “wafels” (Greco, 2024)

STUDENTE	la parola italiana per (-) <i>wafels</i> ? (.) che cosa c’è
INSEGNANTE	ma (.) non c’è
STUDENTE	la <i>waffle</i>
INSEGNANTE	io uso quelle (.) per quelle di bruxelles (.) per quelle nostre io ho sempre usato le parole franc- le parole francesi (.) la crêpe e la gaufre ma c’è (.) c’è anche in italiano la parola galetta

Es. 2. Spiegazione delle parole italiane “rammarico” e “dispiacere” (Greco, 2024)

INSEGNANTE	come esprimiamo l’accordo e il disaccordo (.) rammarico (.) rammarico è un’altra parola per dispiacere mm? il dispiacere ((scrive la parola rammarico nella chat)) è un’altra parola per dispiacere (.) quello però è un tipo di dispiacere simile a quello che in inglese si chiama „regret“ (.) qualcosa che volevi fare vivere (.) però non c’è stato il coraggio di farlo oppure non ci si è arrivato a fare eh? quindi il rammarico è più una cosa che avresti voluto fare e che ti dispiace di non aver fatto (.) però ci si può anche rammaricare per un lutto una cattiva notizia eh? (.) anche quello è utilizzato
------------	---

Es. 3. Spiegazione del verbo “fidarsi” (Greco, 2024)

INSEGNANTE	<i>fidarsi</i> (.) <i>fidarsi</i> (.) <i>mi fido di</i> (1.0) cosa vuol dire <i>fidarsi</i> (.) <i>avere fiducia</i> (.) <i>avere fiducia</i> (1.0) allora
STUDENTE 1	“confidence” no, fiducia
INSEGNANTE	ad ese- no no non in inglese (.) se io, (.) guardate (.) io ho due bambine piccole (.) lei ha cinque anni lei ha tre anni (.) d’accordo, (.) e: mi telefonano che c’è un’emergenza (.) devo uscire (.) ah: io non posso lasciare le mie bambine (.) da sole (.) allora (.) vado (1.0) dal (.) mio

vicino di casa (.) che abita davanti a me (1.0) perché è una persona che io (.) conosco (1.0) è una persona (.) brava (.) buona (.) ho fiducia (1.0) ho fiducia (.) di questa persona mi fido (.) di lui (.) e chiedo a lui se può tenere (.) le bambine (1.0) d'accordo, (1.0) quindi fidarsi(.) di qualcuno (1.0) significa avere (.) fiducia (.) in (.) quella (.) persona (2.0) fidarsi (.) mhm↑ (7.0) fidarsi di qualcuno

CLASSE	((brusio))
STUDENTE 2	ma (.) <u>mi fido</u> (***)
INSEGNANTE	<u>mi fido di qualcuno</u> (.) <u>mi fido troppo degli altri</u> (2.0) <u>fidarsi</u> (.) <u>mi fido di te</u> (.) <u>mi fido dei miei amici</u>

3.1.5. Le strategie di trasparenza nelle spiegazioni lessicali

Per strategie di trasparenza (SdT) intendiamo tutte le risorse verbali, prosodiche e non verbali a disposizione del docente per rendere più esplicito il significato di parole che risultano (o potrebbero risultare) problematiche per gli studenti.

3.1.5.1. Strategie di trasparenza verbali e prosodiche

Nell'input orale del docente durante le spiegazioni lessicali si riconoscono varie strategie verbali e prosodiche che servono a focalizzare l'attenzione degli studenti sull'elemento da analizzare e a renderne trasparente il significato.

Nel corpus G2024 sono state individuate 7 SdT verbali, rintracciate nelle spiegazioni lessicali e testuali/discorsive (Figura 5), per fornire gli strumenti di mediazione concettuale o testuale di accesso al significato del lessico considerato:

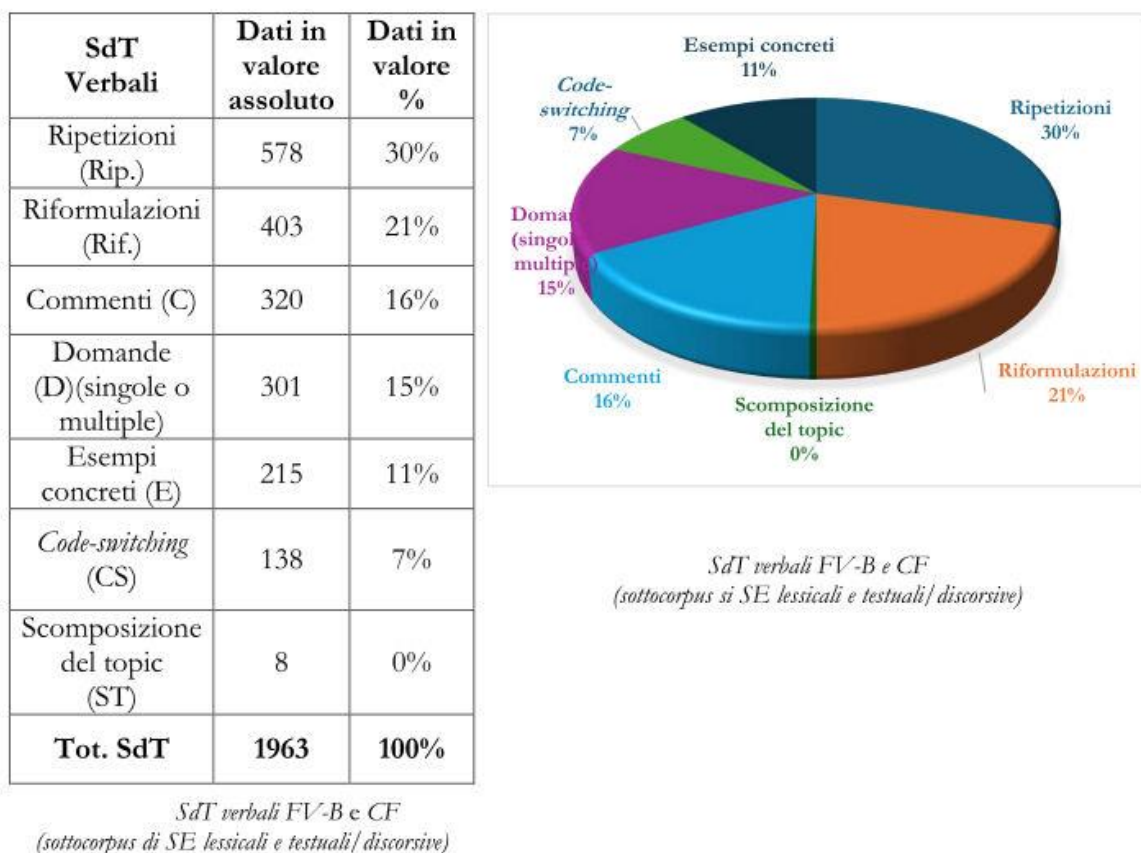
- Ripetizioni* (30%): servono per mettere a fuoco il vocabolo o l'espressione su cui concentrare l'attenzione (*focus*), tenendo conto dell'importanza che ha nell'apprendimento la capacità di "notare" i fenomeni (*NoticingHypothesis*: cfr. Schmidt 1990)⁵.
- Riformulazioni* (21%): sinonimi, contrari, parafrasi rappresentano la forma verbale più sintetica e usata per spiegare il significato del lemma su cui si vuole concentrare l'attenzione.
- Commenti* (16%): l'introduzione di un tema di discussione, a partire dal vocabolo evidenziato in quanto problematico, può portare a divagare con commenti aggiuntivi da parte sia del docente che degli studenti.
- Domande* (singole e multiple) (15%): può trattarsi di domande di chiarimento da parte degli studenti o di domande di esibizione del docente, come tecnica induttiva di elicitazione (cfr. Mortensen 2011; Morton 2015).
- Esempi concreti* (11%): la costruzione di un contesto (fittizio o reale) intorno al lemma da chiarire, al fine di esplicitarne il senso sul piano sia linguistico che pragmatico,

⁵ Si può considerare una forma di ripetizione anche l'uso di scrivere alla lavagna la parola presa in esame, o mostrarla se presente nel *setting*: in questo caso l'input verbale orale si associa a quello verbale scritto, in modo da rafforzarne la percezione, se non la comprensione semantica. Analogamente la pronuncia a voce più alta o con enfasi della parola da focalizzare, o l'uso strategico di pause per evidenziarla possono essere considerate altrettante strategie di messa in rilievo.

rappresenta un'altra forma di mediazione concettuale a fini esplicativi (cfr. Delorme 2012).

- f) *Code-switching* (7%): nonostante docenti e studenti del corpus G2024 potessero far ricorso sempre ad una lingua condivisa, diversa dall'italiano, i casi di *code-switching* come strategia di trasparenza sono piuttosto rari a testimonianza del fatto che l'uso della L2 era garanzia sufficiente per esplorare mediante questa lingua i significati di espressioni ancora sconosciute.
- g) *Scomposizione del topic*:⁶ sono stati rilevati solo 8 casi di questo tipo (su un totale di 1.963 sequenze esplicative): si tratta infatti di una strategia che può rivelarsi efficace per studenti a livello di competenza più basso rispetto al B1.

Figura 5. *Strategie di trasparenza (SdT) verbali nelle spiegazioni lessicali e testuali/discorsive (Greco, 2024)*



3.1.5.2. Strategie di trasparenza non verbali

Il ricorso alla comunicazione non verbale nella classe di L2 è stato oggetto di osservazione in numerosi saggi dedicati al tema. Se ne sono occupati nelle loro ricerche, fra gli altri, Lantaraton (2004), Smotrova, Lantolf (2013), Waring *et al.* (2013), Tai, Brandt (2018), Tai, Khabbazzbashi (2019a e 2019b), Diadori (2024), toccando anche la questione delle spiegazioni lessicali associate all'uso del corpo (*embodied enactments*) come strategia di trasparenza adottata dal docente o dagli studenti. Anche la trascrizione del parlato associata ad altre forme di comunicazione multimodali è stata oggetto di studio (Mondada, 2018). Sta di fatto che le ricerche nel campo della CA applicata all'acquisizione della

⁶ Un esempio di scomposizione del *topic*: “stage attivo” diventa “doveva seguire colleghi con più esperienza”.

seconda lingua (*CA-for-SLA*) sono sempre più orientate ad un'analisi non solo verbale dell'interazione in classe.

Nel corpus G2024 sono presenti numerose “*embodied explanations*” sebbene la situazione delle lezioni online permettesse di osservare solo gli interventi gestuali e l'espressione del viso (del docente e degli studenti) e non l'insieme di possibilità multimodali offerte dalla classe in presenza (prossemica, movimenti del corpo, indicazioni deittiche a immagini e oggetti presenti nel contesto).

Un esempio di gesto mimetico associato alla parola “panca” contemporaneamente alla spiegazione verbale del suo significato in una classe di italiano L2 si nota alla Figura 6 (un gesto molto simile corrisponde alla stesa parola nella Lingua Italiana dei Segni, come si vede alla Figura 7).

Figura 6. *La docente sta spiegando il significato della parola “panca”*



Figura 7. *Segno corrispondente alla parola “panca” nella Lingua Italiana dei Segni (LIS)*

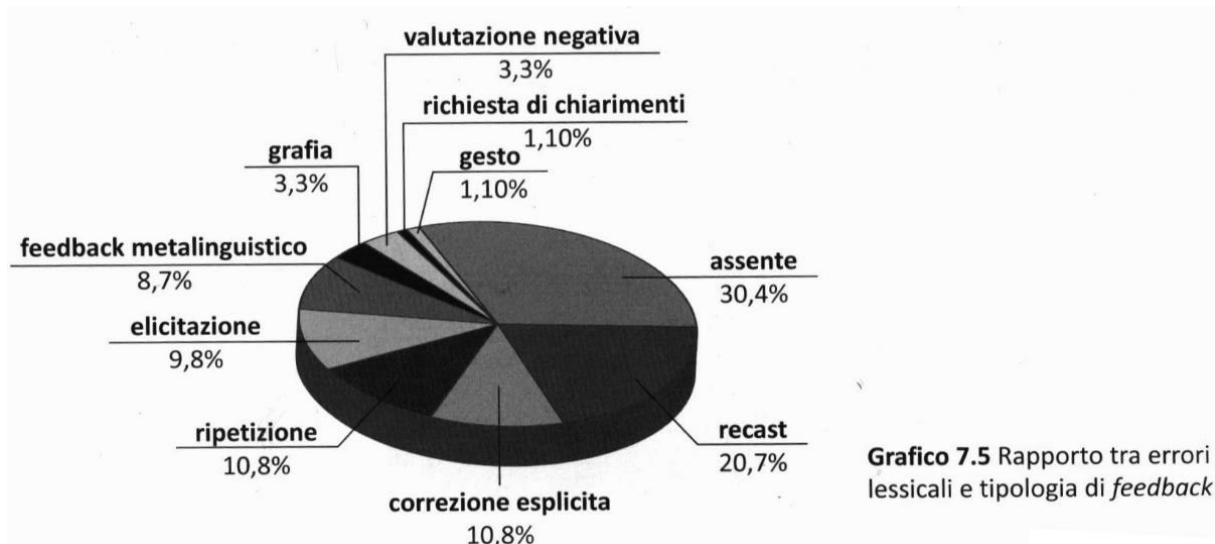


3.2. Il corpus di lezioni in presenza di italiano L2 a studenti universitari, in Italia e all'estero (M2021)

Il corpus di Monami (2021, che indicheremo da ora in poi con M2021) comprende 13 lezioni di italiano L2 a studenti adulti (8 all'estero, 5 in Italia), di livello da A1 a C1, con 12 docenti (10 donne e 2 uomini), per un totale di 15 ore di lezione in presenza videoregistrate e trascritte (10 all'estero e 5 in Italia) raccolte nel periodo 2009-2019.

Fra i vari tipi di errori individuati e gestiti in interazione dei docenti, ci sono quelli di tipo lessicale. Alla Figura 8 si vedono i diversi tipi di feedback correttivi che i docenti applicano a questo genere di errori, correzioni che spesso precedono una spiegazione. Sebbene nella maggioranza dei casi non ci sia un intervento correttivo (30%), la modalità preferita è quella del *recast*, cioè la riformulazione in modo corretto (20,7%). Si tratta di un atto di *repair* poco invasivo, che non interrompe il flusso dell'interazione, sebbene non garantisca che lo studente abbia notato la problematica. Segue la ripetizione della parola errata da parte del docente (10,8), di solito con tonia interrogativa e con lo scopo di evidenziare lo sbaglio e segnalare la necessità di *repair* da parte dello studente. Se l'autocorrezione avviene, può seguire un giudizio positivo del docente o una sua espansione esplicativa (come nell'Es. 4). Lo stesso scopo ha l'elicitazione (9,8%) che richiama più esplicitamente lo studente a trovare una parola alternativa. Il feedback metalinguistico che spesso assume la forma di una spiegazione sul significato della parola usata erroneamente si trova nell'8% dei casi esaminati, talvolta anche in combinazione con altre forme di feedback correttivi. Le altre forme di correzione hanno valori residuali (trascrizione della parola 3,3%, valutazione negativa 3,3%, gesto 1,1%, richiesta di chiarimenti 1,1%, richiesta di chiarimenti 1,1%).

Figura 8. *Tipi di correzioni applicate dai docenti a errori lessicali degli studenti (Monami, 2021)*



Un esempio di ripetizione del docente, autocorrezione dello studente e feedback metalinguistico del docente si trova nella sequenza riportata all'Es. 5, in cui l'errore lessicale consiste nell'uso di "sito" al posto di "pagina" da parte di un apprendente tedesco (errore da interferenza, dato che "pagina" in tedesco si dice *Seite*).

Es. 5. Spiegazione della parola italiana “sito”, come SE laterale causata da un errore di uno studente.

INSEGNANTE	quindi si parla non di tem- di forme verbali (.) ma (.) di tempo fisico (0.4) ma (.) prima di tutto (.) prima di andare a lavorare sui verbi no, (.) eh:: diciamo ancora qualcosa su questo testo no, (.) la settimana scorsa (0.3) eh: abbiamo letto insieme (.) questo testo: abbiamo: (.) eh:: semplicemente (0.4) discusso di alcune (.) particolarità di questo (.) genere testuale↑ (.) e poi abbiamo anche (0.5) letto insieme il testo (.) e (0.3) eh: parlato un po' (.) della <u>storia</u> di cui si parla in questo testo↓ (0.4) prima di tutto (.) eh:: (0.2) che tipo di genereche che genere testualea che genere testuale appartiene (.) questo testo, (1.0)
STUDENTE 6	è un zito di un diario
INSEGNANTE	sito? (0.5)
STUDENTE 6	°ah° (0.7) pagina
INSEGNANTE	PAGINA (.) benissimo (.) benissimo no? <i>sito</i> è (0.4) eh: o una pagina su internet↑ (0.2) oppure <i>sito</i> si può usare anche per una zona archeologica (0.3) un <i>sito</i> archeologico no? (0.6) una=
STUDENTE 5	=ililil medico eh: anche (0.2) eh:=
STUDENTE 1	=* <u>situs</u> *=
STUDENTE 5	=esiste * <i>situs</i> * (.) *derfalschesitus* (xxx) (xxx)
STUDENTE 4	ma (.) ma questo testo ha un poco la forma (0.3) eh:: di una lettera?

4. CONCLUSIONI

La capacità di fornire spiegazioni sul lessico, bilanciando equamente l'attenzione alla forma e al significato, rientra certamente in quella che Walsh chiama “*Classroom Interactional Competence*” (Walsh, 2012). L'argomento delle spiegazioni lessicali nel contesto della classe di L2, sebbene ampiamente studiato da tempo dalla comunità scientifica e suffragato da numerose ricerche anche recenti, basate sulla metodologia della CA, risulta ancora carente per quanto concerne l'interazione nella classe di italiano L2. Molti saggi basati su dati raccolti in varie parti del mondo con focus soprattutto sull'inglese L2 forniscono un quadro teorico di riferimento interessante ma non rendono conto di alcuni elementi, anche culturalmente specifici, che possono caratterizzare l'insegnamento di altre lingue e soprattutto lo stile comunicativo di docenti nativi appartenenti a culture diverse. I due studi qui presi in esame (Greco, 2024; Monami, 2021) offrono l'occasione di osservare la stessa sequenza esplicativa in due contesti didattici (in presenza e online) più o meno coevi, con docenti in buona parte nativi italofoni, impegnati in classi formali di italiano L2 con apprendenti adulti.

Il primo studio (Greco, 2024) evidenzia la presenza di alcuni *pattern* ricorrenti relativi alla modalità di presentazione (spiegazioni monologiche e dialogiche) e all'argomento (spiegazioni lessicali, testuali/discorsive, grammaticali, procedurali). In particolare le spiegazioni lessicali coprono il 55% del totale, sono spesso associate a gesti e altre forme di comunicazione non verbale, risultano in massima parte pianificate dal docente e integrate nel piano della lezione, si articolano di solito in tre fasi (introduzione, svolgimento, conclusione) e si servono di varie strategie di trasparenza (soprattutto ripetizioni e riformulazioni, ma anche commenti, domande, esempi, *code-switching* e

scomposizione del *topic*). Nel caso della correzione degli errori lessicali (Monami, 2021) nella maggiornaza dei casi manca un *feedback* correttivo e quando emerge si tratta di una riformulazione della forma corretta.

Come già osservavano Waring *et al.* (2013: 262), sebbene gli strumenti della *CA* permettano, con la loro prospettiva “emica” (cioè focalizzata sull’evento comunicativo senza preconcetti) di osservare anche il “non detto” attraverso l’analisi delle sequenze videoregistrate, non sempre è possibile dimostrare quanto delle spiegazioni del docente sia effettivamente risultato comprensibile e tanto meno sia passato nella memoria a breve e poi a lungo termine degli apprendenti. Il fatto di associare le spiegazioni verbali ad altre forme di comunicazione non verbale (gesti, immagini, oggetti, azioni) fa ipotizzare ai tre studiosi che il coinvolgimento dei due emisferi nell’elaborazione delle informazioni in entrata risulti più favorevole alla memorizzazione (così ipotizzava anche Lanzaraton, 2004), tuttavia servirebbero altri studi di tipo longitudinale e mirato per ottenere prove in proposito. Sta di fatto che le spiegazioni lessicali dei docenti di L2 restano uno degli elementi caratterizzanti dell’interazione in classe. Così risulta dai dati quantitativi delle due indagini sopra descritte (G2024 e M2021) e probabilmente questa caratteristica non riguarda solo la didattica della L2 ma anche molte altre discipline, specialmente in ambito scolastico.

La formazione dei docenti, dunque, potrebbe trarre vantaggio da ulteriori studi che esplorino non solo in ambiti e con discipline diverse le sequenze esplicative messe in atto dai docenti (il cosa e il come) ma anche gli esiti immediati e futuri che le diverse modalità esplicative hanno sull’acquisizione del lessico da parte dei loro studenti, dal punto di vista della comprensione e della ritenzione mnestica a breve e lungo termine.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen V. F. (1983), *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
- Allen L. Q. (2000), “Nonverbal accommodation in foreign language teacher talk”, in *Applied Language Learning*, 11, pp. 155-176.
- Barcroft J. (2015), *Vocabulary in language teaching*, Routledge, New York.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Boers F., Lindstromberg S. (eds.) (2008), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and fraseology*, Mouton De Gruiter, New York.
- Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Chaudron C. (1982), “Vocabulary elaboration in teachers’ speech to L2 learners”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 2, pp. 170-180.
- Cicurel F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE, Paris.
- Dale E., O’Rourke J., Bamman H. A. (1971), *Techniques of teaching vocabulary*, Field Educational Publications, Palo Alto (CA).
- Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins, Amsterdam.
- DeCarrico J. S. (2001), “Vocabulary learning and teaching”, in Marianne Celce-Murcia M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Heinle & Heinle, Boston, pp. 285-299.
- Delorme V. (2012), “Explication du sens en classe de langue: le rôle du contexte”, in *SHS Web of Conferences*, 1, pp. 261-275.

- Diadori P. (2024), "Nonverbal communication in classroom interaction and its role in Italian foreign language teaching and learning", in *Languages*, 9, 5, pp. 1-24.
- Filipi A., Markee N. (2018), *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom*, John Benjamins, Amsterdam.
- Flowerdew J. (1992), "Definitions in science lectures", in *Applied Linguistics*, 13, 2, pp. 202-221.
- Gallina F. (2022), *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*, Pacini, Pisa.
- Gilardoni S. (2010), "Il lessico nell'interazione didattica; comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2", in Piantoni M., Grassi R., Ghezzi C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia, pp. 231-256.
- Greco A. (2024), *La spiegazione in italiano lingua straniera (IL2). Analisi di lezioni online durante il Covid-19 in Belgio*, Università di Liegi. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Hatch E., Brown C. (1995), *Vocabulary, semantics, and language education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Gene H. Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, Philadelphia, John Benjamins, Philadelphia, pp. 14-31.
- Jung K. (2004), "L2 vocabulary development through conversation: A conversation analysis", in *Second Language Studies*, 23, 1, pp. 27-66.
- Lanzaraton A. (2004), "Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry", in *Language Learning*, 54, 1, pp. 79-117.
- Corda A., Marelllo C. (2004), *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Markee N. (1995), "Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning", in *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 62-92.
- Markee N. (ed.) (2015), *The Handbook of classroom discourse and interaction*, Wiley Blackwell, Chichester (UK).
- Matsumoto Y., Mueller Dobs A. (2017), "Pedagogical gestures as interactional resources for teaching and learning tense and aspect in the ESL grammar classroom", in *Language and Learning*, 67, 1, pp. 7-42.
- Monami E. (2021), *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Mondada L. (2018), "Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges in transcribing multimodality", in *Research on Language and Social Interaction*, 51, 1, pp. 85-106.
- Mortensen K. (2011), "Doing word explanation in interaction", in Pallotti G., Wagner J. (eds.), *L2 Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, University of Hawai'i, Honolulu, pp. 135-162.
- Morton T. (2015), "Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective", in *The Language Learning Journal*, 43, 3, pp. 256-270.
- Nation P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Newbury House, New York.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, New York.
- Nation P., Newton J. (1997), "Teaching vocabulary", in Coady J., Huckin T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 238-254.
- Schmitt N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt N. (2007), "Current perspectives on vocabulary teaching and learning", in Cummins J., Davison C. (eds.), *International handbook of English language teaching*, 15, Springer, Boston, pp. 827-841.
- Seedhouse P. (2005), "Conversation analysis and language learning", in *Language Teaching*, 38, 4, pp. 167-187.

- Schegloff E. A. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Sert O., Walsh S. (2013), "The interactional management of claims of insufficient knowledge in English classrooms", in *Language and Education*, 27, 6, pp. 542-565.
- Sidnell J. (2010), *Conversation analysis. An introduction*, Wiley Blackwell, Chichester (UK).
- Smotrova T., Lantolf J. P. (2013), "The function of gesture in lexically focused L2 instructional conversation", in *Modern Language Journal*, 97, 2, pp. 397-416.
- Solarino R. (2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.
- Solarino R. (2010), "Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 15-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/820>.
- Tai K. W. H., Khabbazbashi N. (2019a), "The mediation and organization of gestures in vocabulary instructions: A microgenetic analysis of interactions in a beginning-level adult ESOL classroom", in *Language and Education*, 33, 5, pp. 445-468.
- Tai K. W. H., Khabbazbashi N. (2019b), "Vocabulary explanations in beginning-level adult ESOL classroom interactions: A conversation analysis perspective", in *Language and Education*, 52, pp. 61-77.
- Tai K. W. H., Brandt A. (2018), "Creating an imaginary context: teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom", in *Classroom Discourse*, 9, 3, pp. 244-266.
- ten Have P. (2007), *Doing conversation analysis*, Sage, London.
- Tian L., Macaro E. (2012), "Comparing the effect of teacher's codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students", in *Language Teaching Research*, 16, 3, pp. 361-385.
- Walsh S. (2012), "Conceptualizing classroom interaction competence", in *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6, 1, pp. 1-14.
- Waring H. Z., Chepkirui Creider S., Box C. (2013), "Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account", in *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 4, pp. 249-264.
- Yee V., Wagner M. (1984), *Teacher talk: The structure of vocabulary and grammar explanations*, University of Hawai'i, Honolulu.

IL LESSICO NEI MANUALI DI LIVELLO AVANZATO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

Donatella Troncarelli¹

1. INTRODUZIONE

Per lungo tempo nella didattica dell'italiano a stranieri è stata accordata maggiore rilevanza alle strutture linguistiche, a cui è stato riconosciuto un ruolo trainante nella elaborazione di sillabi e nella progettazione di materiali didattici, rispetto ad altre componenti che concorrono allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, incluso il lessico. L'importanza attribuita alla dimensione formale, evidente anche con una rapida analisi dei manuali per l'apprendimento dell'italiano, può essere ricondotta a due aspetti: da un lato alla concezione della grammatica come sistema linguistico chiuso, dunque più facilmente delimitabile e gestibile di un sistema dinamico e aperto come quello lessicale; dall'altro alla ricchezza degli studi su morfologia e sintassi che offrono conoscenze, descrizioni e orientamenti utili sia alla presentazione dei fenomeni linguistici, sia alla elaborazione delle attività didattiche destinate agli apprendenti. Nell'ultimo ventennio si è assistito però a un graduale ampliamento dell'interesse verso il lessico e il suo insegnamento con la pubblicazione di una serie di studi che hanno dato un impulso per far uscire questa componente del sistema linguistico dalla posizione marginale in cui era stata relegata nella didattica linguistica (Ferrerri, 2013; de Leom, 2024).

Occorre non dimenticare il contributo in questa direzione fornito anche dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001) che, oltre a evidenziare l'interazione della competenza lessicale con le altre competenze alla base della più generale e composita competenza linguistico-comunicativa, indica gli elementi di cui si compone e l'ampiezza del repertorio lessicale dell'apprendente ai differenti livelli di padronanza, sebbene non entri nel dettaglio descrittivo (Corda, Marelli, 2004). Il *Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020), definendo ulteriormente tale repertorio, sottolinea come l'avanzamento della padronanza in una seconda lingua sia legato alla capacità di compiere scelte lessicali adeguate al contesto di comunicazione e proceda dunque dalla conoscenza di lessemi di base ed espressioni comuni, utilizzabili in interazioni quotidiane, verso l'appropriazione di espressioni idiomatiche, colloquialismi e parole sempre meno comuni, utilizzate per affrontare temi specifici.

In che misura queste indicazioni trovano riscontro nella didattica dell'italiano L2 e quali modalità vengono attualmente impiegate per favorire lo sviluppo della competenza lessicale? Da questo quesito si è mossa l'indagine illustrata nel presente contributo che ha cercato una risposta, seppure non esaustiva, nei manuali didattici destinati all'insegnamento dell'italiano a stranieri che rappresentano non solo uno strumento di orientamento per l'azione didattica, ma anche l'esito di pratiche sperimentate e consolidate in aula, considerando che in molti casi i prodotti editoriali in circolazione sono elaborati da insegnanti.

¹ Università per Stranieri di Siena.

L'analisi si è focalizzata su 7 manuali, per un totale di 10 volumi, pubblicati tra il 2010 e il 2022 e destinati al livello C1 e C2², cioè allo stadio di sviluppo della competenza in cui per lo studente, che già padroneggia molte strutture linguistiche, diventa rilevante l'ampliamento del proprio vocabolario per poter interagire linguisticamente in una gamma più ampia di contesti e, come ricorda il *Volume complementare*, per trattare anche argomenti che esulano dalle comuni transazioni quotidiane.

2. IL LESSICO DEI TESTI INPUT DELLE UNITÀ DIDATTICHE

Al fine di avere un quadro del repertorio lessicale a cui lo studente viene prevalentemente esposto, la prima fase dell'indagine è stata dedicata alla predisposizione di un corpus contenente i testi input impiegati nelle unità in cui si articolano i manuali didattici presi in esame³.

Con 142.320 occorrenze, realizzate da 42.121 forme grafiche distinte, il corpus presenta un'estensione che consente un'analisi quantitativa dei dati (Bolasco, 2008). Considerando il rapporto *type/token*, cioè tra forme e occorrenze, che si attesta al 29,5% è possibile osservare che il corpus risulta caratterizzato da un elevato indice di parole nuove ogni 100. Oltre alla ricchezza lessicale, i dati lessicometrici evidenziano una elevata ampiezza del vocabolario usato nei testi presentati nelle unità, essendo il valore percentuale di hapax, cioè di parole usate una sola volta nel corpus, pari al 62,3%.

Questi risultati possono essere ricondotti, almeno parzialmente, alla metodologia di pianificazione dei manuali adottata dagli autori che, a partire dal livello B2, si allontana dall'individuazione del sillabo sulla base dei compiti comunicativi da svolgere nelle situazioni afferenti ai domini d'uso quotidiano in cui intende interagire un pubblico che impara la lingua per scopi generali. Ai livelli avanzati, la progettazione del manuale è invece guidata da compiti di comunicazione complessi che implicano la gestione di più tipi e generi testuali, in cui sono trattate un'ampia gamma di tematiche, allo scopo di soddisfare bisogni di apprendimento diversificati e di ordine superiore a quelli primari di comunicazione, come appare evidente osservando gli indici dei volumi (Figura 1).

Le unità, centrate in larga parte su testi scritti come articoli di quotidiani e riviste, opuscoli, brani tratti da libri o da siti web, regolamenti e leggi, toccano dunque una pluralità di argomenti: inquinamento e tutela dell'ambiente, eventi di risonanza o di tendenza, questioni di costume e culturali, letteratura, scienza, storia, arte, musica, sport e lingua. Sebbene non venga espressamente dichiarato, risulta evidente che la varietà dei temi proposti è anche legata alla possibilità di presentare un vocabolario che vada oltre quello di base per offrire all'apprendente l'opportunità di ampliare il proprio repertorio lessicale con termini del vocabolario comune e dei vocabolari specialistici (De Mauro, 2016).

Occasioni per approfondire la conoscenza del lessico inerente all'italiano colloquiale, ma anche per esplorare l'impiego di interiezioni e segnali discorsivi, è offerto nei pochi casi in cui il testo input è costituito da un dialogo. Nella maggioranza dei manuali didattici esaminati risultano però privilegiate le varietà diafasiche della lingua con testi orali limitati a interviste o monologhi tratti dalla radio, TV e podcast.

² I volumi che costituiscono il corpus su cui è basata l'analisi illustrata in questo contributo sono elencati nella sezione bibliografica dal titolo "Manuali didattici oggetto dell'indagine".

³ Il corpus è formato dai testi orali, scritti o trasmessi intorno ai quali è costruita l'unità e dai testi di ampliamento che aprono una sezione, in cui è approfondito il tema dell'unità, o che la concludono presentando aspetti della cultura italiana. Non sono state incluse nel corpus le istruzioni e le spiegazioni contenute nelle unità.

Figura 1. Esempi di indici di volumi di livello C1 organizzati per temi o per generi testuali (Magari C1, Affresco italiano C1)⁴

unità	temi culturali	Unità 2 Linguaggi tecnici e testi burocratici	
10. ARTI Roma antica pag. 8	- Roma antica - Gli imperatori romani - personaggi: Cesare, Caligola, Nerone	I linguaggi tecnici, pag. 34 • Come si carica un cellulare, pag. 34 • Lavastoviglie: istruzioni per l'uso, pag. 35 • I foglietti illustrativi dei medicinali: Aspirina 500 mg, pag. 36 • Le bollette: ENEL bolletta per la fornitura di energia elettrica, pag. 38	I testi tecnici e burocratici: analisi dei loro aspetti fondamentali. Contenuti linguistici e comunicativi: • comprendere i contenuti e riconoscere le caratteristiche dei testi tecnici e burocratici • contestualizzare l'uso dei testi tecnici e burocratici • eseguire compiti e istruzioni • reperire informazioni all'interno di testi specifici • affrontare situazioni comunicative nelle quali si usa un linguaggio tecnico o burocratico • semplificare i testi tecnici e burocratici • riconoscere parole ed espressioni tecniche con relative semplificazioni • riconoscere parole ed espressioni burocratiche con relative semplificazioni
11. GEOGRAFIA Mari e monti pag. 19	- vivere la montagna - le isole Eolie - geografia e cucina italiane - personaggi: Mauro Corona	Il linguaggio burocratico, pag. 40 La semplificazione dei testi burocratici, pag. 41 • Avvisi informativi: Corsi di preparazione alla gestione faunistica, pag. 44 • Articoli di legge: Articolo 8 per la Legge relativa all'istituzione dell'obbligo scolastico, pag. 45 • I documenti di identificazione personale: La carta d'identità, pag. 46 • La Gazzetta Ufficiale dei Concorsi: Concorso nazionale per l'assegnazione di borse di studio sul tema "Donne per le donne", pag. 48	
12. SOCIETÀ Periferia e architettura pag. 35	- il concetto di periferia - i progetti architettonici di Roma - Pisa tra passato e futuro - l'architettura contemporanea in Italia - personaggi: Dante Oscar Benini, Nanni Moretti		

3. IL LESSICO OGGETTO DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA

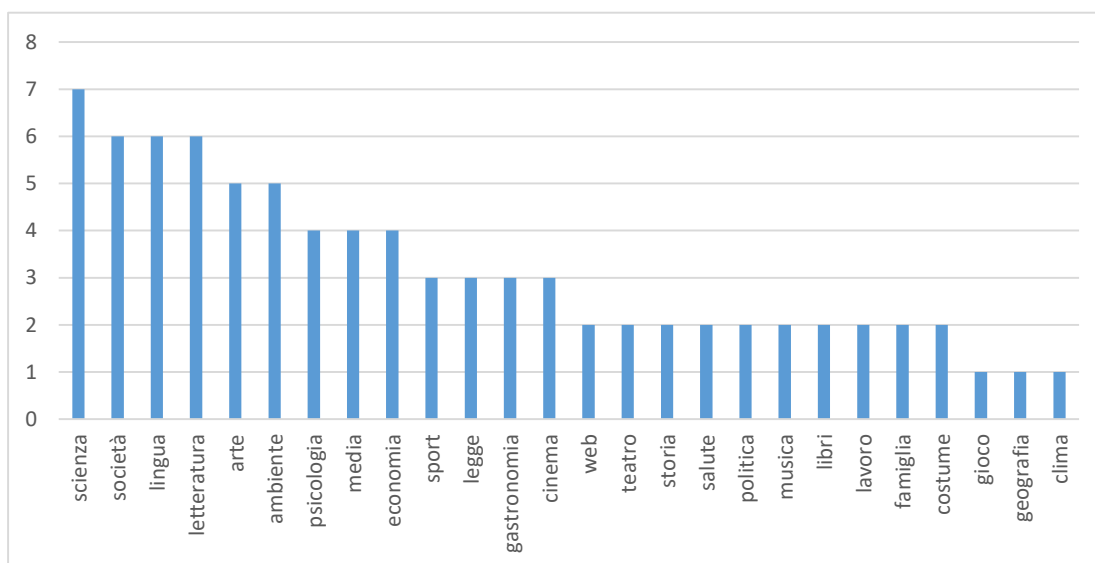
La seconda fase dell'indagine ha integrato la prospettiva quantitativa con quella qualitativa nell'analisi delle forme selezionate dagli autori dei manuali per promuovere lo sviluppo della competenza lessicale nelle diverse unità di lavoro (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015).

Nei modelli operativi definiti dagli studi glottodidattici e impiegati, sebbene non in modo canonico, per la costruzione delle unità di cui si compongono i manuali, l'esposizione dell'apprendente alla lingua è realizzata attraverso il testo input di cui è richiesto l'ascolto, la lettura o la visione, seguiti da domande di comprensione. Nella fase di riflessione sulla lingua, che si apre dopo il contatto con il testo, è condotta la focalizzazione sulle forme che include anche il lessico. In diversi casi, l'attenzione su lessemi che svolgono un ruolo chiave nella comprensione del testo può essere richiamata prima del contatto con il testo (Figura 2).

Gli ambiti semantici in cui rientrano i termini su cui viene richiesto all'apprendente di lavorare per comprenderne il significato, l'uso o i rapporti con altri termini sono strettamente connessi ai temi affrontati nell'unità. Come mostrato nel Grafico 1, prevale l'ambito delle scienze, con il lessico della biologia, della geologia e della matematica, seguito dall'ambito relativo a temi sulla società, sulla lingua e sulla letteratura.

⁴ Nel corso del presente contributo si farà riferimento ai manuali di italiano per stranieri con il solo titolo del volume. L'indicazione bibliografica completa con autori, casa editrice e anno di pubblicazione è riportata nella sezione dei *Riferimenti bibliografici* dedicata ai manuali didattici.

Grafico 1. *Ambiti semantici del lessico oggetto di focalizzazione nei manuali*⁵



Oggetto di attenzione sono prevalentemente i sostantivi che rappresentano il 20% dei lessemi focalizzati, seguiti dai verbi (18%) e dagli aggettivi (17%).

Per quanto riguarda i sostantivi si tratta prevalentemente di parole che rientrano nel vocabolario comune e solo in minima parte di termini esclusivi dei vocabolari specialistici (De Mauro, 2016). Ne è un esempio l'attività riportata in Figura 2 in cui l'ampliamento del vocabolario è realizzato dirigendo l'attenzione su parole trasversali all'ambito trattato, in questo caso lo sport, che l'apprendente potrà impiegare in una pluralità di contesti discorsivi. In alcune unità diventano oggetto di riflessione termini provenienti da lingue speciali che, entrando nel vocabolario comune, subiscono con l'uso uno slittamento semantico come *dribblare* e delle altre espressioni nell'esempio dell'attività in Figura 3.

Figura 2. *Esempio di attività basata su termini trasversali all'ambito trattato (Progetto italiano 3, p. 53)*

C Lavoriamo sul lessico

1 In coppia, scegliete le parole adatte per completare ogni frase. Conoscete le parole non utilizzate?

- Mario non fa sport ma si ritiene un tipo sportivo : quando c'è una partita di tennis in tv non se la perde mai... ultra ✕ partita ✕ squadra ✕ gara ✕ sportivo ✕ atleta
- I tifosi del Milan ce l'hanno con l' allenatore della squadra e ne chiedono la sostituzione. arbitro ✕ allenatore ✕ tifosi ✕ teppisti ✕ allenamento ✕ campioni
- Essere atleti professionisti significa guadagnare molto, ma anche allenarsi due volte al giorno. professionisti ✕ segnare ✕ dilettanti ✕ allenarsi ✕ giocatori ✕ giocare
- Non solo ha vinto la medaglia d'oro, ma ha stabilito anche un nuovo primato mondiale. medaglia ✕ classifica ✕ primato ✕ scudetto ✕ finale ✕ tempo
- C'è chi va in palestra non per mantenersi in forma , ma solo per conoscere gente... salute ✕ palestra ✕ stadio ✕ tribuna ✕ dieta ✕ forma

es. 1-2
p. 27

⁵ Il numero riportato sull'asse delle ordinate indica le unità in cui gli ambiti sono presenti.

Figura 3. Esempio di attività basata su termini provenienti da lingue speciali ed entrati nel linguaggio comune (Nuovo Espresso 5, p. 339)

7 Altre espressioni

Alcune espressioni del linguaggio calcistico sono entrate nell'uso comune della lingua italiana. Con un compagno, provate ad inserire l'espressione giusta per ogni definizione.

dribblare

in zona Cesarini

prendere in contropiede

salvarsi in calcio d'angolo

1

Fare un'azione improvvisa mentre l'avversario è all'attacco. Per estensione, "sorprendere qualcuno".

2

All'ultimo momento della partita. L'espressione deriva da due famose partite degli anni '30 vinte all'ultimo secondo grazie ai goal del giocatore Renato Cesarini. Per estensione, si può usare per indicare una soluzione trovata all'ultimo istante, quando non c'era quasi più speranza.

3

Mandare la palla fuori dal campo per non subire un goal. Per estensione, "salvarsi all'ultimo momento".

4

Superare l'avversario con la palla al piede. Per estensione, "evitare abilmente una difficoltà".



E 4

La riflessione sugli aggettivi è in molti casi condotta prendendo in considerazione i meccanismi derivazionali che consentono di decodificarne il significato ricollegandoli ai verbi o ai sostantivi da cui derivano. Anche i rapporti di senso sono oggetto di attenzione e le attività proposte mirano all'esplorazione delle accezioni, alla comprensione delle limitazioni d'uso in contesti differenti e all'approfondimento delle possibilità di sostituzione o di creazione di antonimi.

Uno spazio di riflessione minore, rispetto alle precedenti categorie di lessemi, è riservato agli avverbi e alle locuzioni avverbiali (9%), come mostrato nel Grafico 2. Alle espressioni idiomatiche, il cui significato può non essere ricostruibile sulla base delle parole che le compongono, e ai modi di dire, che rinviano alla cultura, alla storia o a sistemi di valori della società in cui la lingua di apprendimento è lingua di comunicazione, è dedicata un'attenzione lievemente maggiore, rappresentando una componente del lessico difficile da comprendere e da imparare a usare per uno straniero.

Un peso analogo è accordato alle collocazioni, come *prestare soccorso*, intese come co-occorrenze di coppie o gruppi di parole sintatticamente autonome, soggette a restrizione lessicale, per cui la scelta di una parola richiede l'impiego dell'altra per esprimere un significato riconosciuto dall'interlocutore che ne condivide la convenzione d'uso (Jezek, 2005). Si tratta di componenti del lessico che insieme alle espressioni idiomatiche (*ogni morte di papà*), alle espressioni fisse (*come va?*) e semifisse (*parcheggiare la macchina*), costituiscono quelli che l'approccio lessicale (Lewis, 1997) definisce i *multi-word prefabricated chunks*, cioè materiale linguistico prefabbricato particolarmente utile da apprendere e da utilizzare nella produzione perché richiede una elaborazione minore dei singoli vocaboli aumentando l'accuratezza e la fluenza della produzione dell'apprendente.

Tra le unità superiori alla singola parola sono considerate anche le unità polirematiche (come *busta paga*) su cui sono centrate il 2% delle attività lessicali proposte, che ne mettono in evidenza la forma, la forte coesione strutturale, che non ammette l'introduzione di altre

parole quali gli aggettivi, e la rigidità dell'ordine dei costituenti, oltre a illustrarne il significato. La padronanza delle unità lessicali complesse rappresenta infatti un obiettivo da conseguire nei livelli avanzati, in cui occorre che tali combinazioni si stabilizzino progressivamente sia nella comprensione che nella produzione (Gallina, 2022).

Una percentuale di attività che oscilla tra il 2% e il 4% si centra su interiezioni e segnali discorsivi, cioè su componenti del lessico impiegate nella produzione orale per esprimere emozioni, giudizi o più generalmente l'atteggiamento del parlante verso l'enunciato e per segnalare la struttura del discorso (Bazzanella, 1995). Con queste forme, il cui valore semantico dipende dal contesto di enunciazione, la riflessione punta a mettere in evidenza la funzione svolta e il significato attribuibile nello specifico enunciato (Figura 4).

Figura 4. *Esempio di attività sui segnali discorsivi (Nuovo Espresso 5 p. 99)*

16 Una parola, doppia funzione
A volte lo stesso segnale discorsivo può avere funzioni diverse a seconda di come viene usato. Osserva le coppie di frasi e abbinale alla funzione corrispondente.

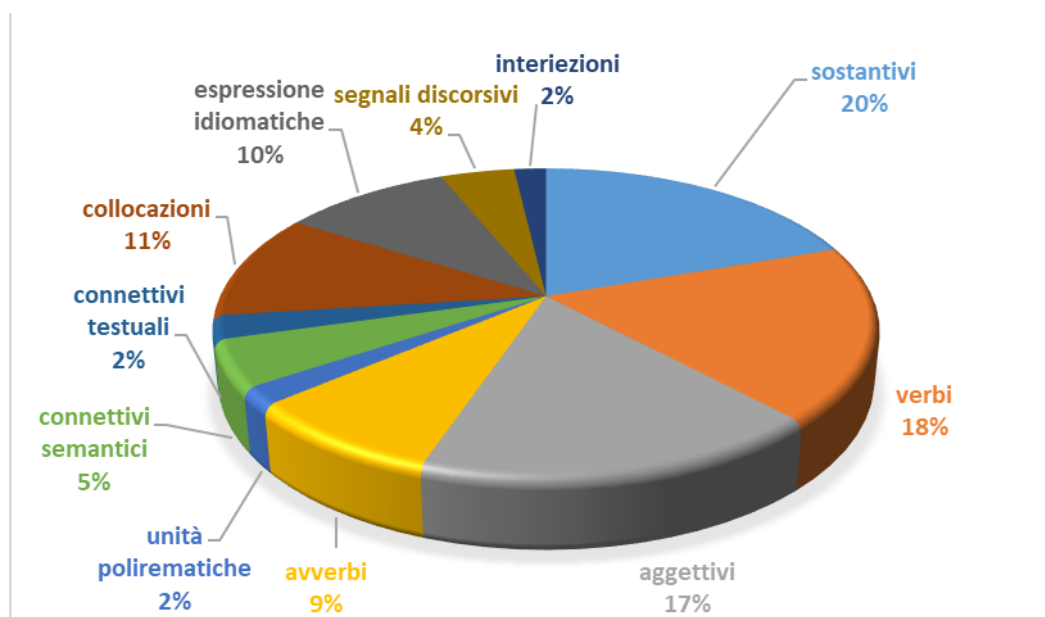
☐ 1 È possibile, diciamo, fare diverse cose in questo posto.	☐ a rafforzamento
☐ 2 È stato istruttivo, diciamolo!	☐ b incertezza, esitazione
☐ 3 Guarda, non so proprio che fare!	☐ a richiamare l'attenzione
☐ 4 Te lo meriti, guarda!	☐ b rafforzamento

A volte la funzione del segnale discorsivo cambia a seconda di come viene pronunciato. Ad esempio, ecco con intonazione discendente e volume alto *rafforza* (*Sei sempre bugiardo, ecco!*), con intonazione sospensiva e volume normale, se non basso, seguito da una pausa, serve a *limitare la forza* dell'affermazione (*È una questione complicata, ecco... non so che fare!*).

Ai livelli avanzati di apprendimento è portata all'attenzione dello studente un'ulteriore componente funzionale del lessico: le forme di connessione utilizzate sia per segnalare le relazioni tra parti di testo, sia per indicare la relazione logica tra proposizioni. I connettivi testuali sono presentati allo scopo di sviluppare la competenza testuale oltre quella lessicale, facendo comprendere come funziona la coesione interfrasale. I connettivi semantici sono impiegati dalla maggioranza dei manuali presi in esame per introdurre frasi complesse evitando di trattare in modo esplicito questioni sintattiche. Per esempio, invece di affrontare le proposizioni concessive, indicando che permettono di esprimere l'impedimento che comunque non ostacola l'evento descritto dalla reggente ed evidenziando la struttura assunta nella forma esplicita, viene preferito estrapolare dal testo input le congiunzioni concessive *nonostante*, *malgrado* e *benché* e guidare la riflessione sul loro significato e sulla selezione del congiuntivo.

Infine, con una percentuale inferiore a 1, sono presenti nei manuali focalizzazioni su prestiti da altre lingue (*chic*, *caffè*, *mise*, *Macho*, *pistolero*, *bonzai*, *Tsunami*, *leader*, *band*) ed espressione fisse e idiomatiche latine (*ex novo*, *una tantum*, *in itinere*, *lupus in fabula*, *alter ego*, *ad hoc*, *non plus ultra*, *repetita juvant*) entrate nell'uso corrente.

Grafico 2. Le categorie grammaticali dei lessemi focalizzati nei manuali



4. LE ATTIVITÀ DIDATTICHE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA LESSICALE

Come osserva Villarini (2017), circoscrivere le attività finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale nei manuali didattici può risultare una operazione non proprio semplice in quanto compiti che sembrano a prima vista orientati sul lessico mirano allo sviluppo di altre componenti della competenza linguistico-comunicativa o quanto meno le coinvolgono. Nell'indagine oggetto del presente contributo, al fine di individuare i tipi di attività proposti, sono state incluse tra le attività dedicate allo sviluppo della competenza lessicale (da ora in poi ASCL) quelle espressamente dichiarate tali nei manuali e quelle che risultano centrate sui meccanismi di formazione delle parole, le attività basate sulle relazioni di senso e quelle orientate alla evidenziazione del valore semantico-pragmatico di elementi funzionali rilevanti per la costruzione di frasi e di testi.

Si tratta di attività dai confini talvolta labili, nelle quali prevale la componente lessicale e in cui è utilizzata una gamma di tecniche didattiche, riconducibili ad alcune categorie principali⁶. Quella più frequentemente utilizzata (33%) è il *matching* che comprende l'abbinamento tra l'elemento lessicale e la spiegazione del suo significato, tra la parola e un'immagine, tra la parola e un'altra parola, tra un'espressione il suo significato o la sua funzione. Tra queste prevale in tutti i manuali l'associazione tra l'elemento lessicale e la sua definizione, mentre molto ridotto è l'impiego dell'associazione con immagini, poco funzionale ai livelli di apprendimento avanzati dove i termini su cui lavorare sono prevalentemente astratti. L'abbinamento tra parole è impiegato soprattutto in attività in cui il focus è sulle relazioni di senso ed è richiesto di associare le parole date con sinonimi, antonimi e talvolta iperonimi. In un numero meno consistente di attività il *matching* è usato per le collocazioni che lo studente è chiamato a ricostruire abbinando un verbo al sostantivo.

Un'altra categoria di tecniche abbastanza diffusa (17%) è il completamento che può riguardare frasi, testi (cloze mirato) e tabelle. Le parole da inserire possono essere date in

⁶ Per la descrizione e la denominazione delle tecniche didattiche adottate nei manuali analizzati si fa riferimento alla catalogazione proposta da Danesi, Diadori, Semplici (2018).

una lista da cui selezionare quella adatta oppure scelte tra due o più alternative. Il completamento può essere anche realizzato inserendo parole derivate da altre in una tabella. Lo stesso scopo può essere conseguito ricorrendo al completamento di un testo. Mentre nel completamento di frasi l'elemento lessicale da inserire appartiene a un'unica categoria grammaticale, il completamento di testi può anche riguardare parole o altri elementi lessicali appartenenti a diverse categorie che lo studente può selezionare da un insieme dato o individuare in modo autonomo. Alcune attività combinano la tecnica del completamento e dell'abbinamento, ne è un esempio quella riportata in Figura 5.

Figura 5. Esempio di tecnica combinata (Nuovo progetto italiano 4, p. 238)

I Lavoriamo sul lessico

Al sostantivo ormai in disuso *urbe*, dal latino *urbs*, oggi *città*, sono collegate molte parole italiane.

Leggete le definizioni e completate con le parole indicate che derivano da *urbe*, come nell'esempio.

urbanizzare | urbano | urbanista | urbanistica | urbanizzazione | urbanesimo

1. : aggettivo che significa "della città"
2. : la persona che si occupa di urbanistica
3. : processo di formazione e di sviluppo della città
4. : verbo che significa "dare a un centro abitato l'aspetto di una città"
5. : la scienza che si occupa della formazione e del funzionamento delle città
6. urbanesimo : fenomeno demografico che indica il passaggio della popolazione dalla campagna in città



urbe = città

es. 7
p. 1

Con frequenza minore rispetto alle categorie appena descritte, sono impiegate tecniche di individuazione (13%) e manipolazione (10%). Le prime consistono nella ricerca nel testo input di parole o espressioni e sono collocate in larga parte dopo le domande di comprensione (Figura 6). In alcuni casi, l'individuazione può riguardare le relazioni di senso tra parole (*individua nel testo il sinonimo delle parole nella lista*), oppure la formazione di parole, inglobando la manipolazione (*individua i verbi che si ricavano dai seguenti nomi*).

Figura 6. Esempio di attività basata sull'individuazione (Nuovo contatto C1 p. 57)

I d Trova gli aggettivi o le espressioni utilizzati nel testo per descrivere le caratteristiche di queste parti del viso e verifica di conoscerne il significato.

1 Capelli:				
2 Fronte:				
3 Sopracciglia:				
4 Occhi:				
5 Sguardo:				

Le attività che rientrano nella categoria della manipolazione comprendono spesso attività basate sull'applicazione di meccanismi di derivazione, prefissazione, alterazione e composizione che inducono gli studenti a riflettere sulle famiglie lessicali in modo da consolidare la capacità di decodificare un termine a partire dalle parti che lo compongono e di poter selezionare nella produzione parole anche di categoria grammaticale diversa. Nel caso dell'alterazione, le attività mirano a mettere in luce il valore connotativo dell'alterato, oltre alle modalità di realizzazione.

Come accennato nel paragrafo precedente, discretamente diffuse (20%) sono le tecniche basate sull'esplicitazione delle parole chiave che precedono la lettura o l'ascolto del testo il cui scopo è quello di richiamare conoscenze sul tema trattato e quindi sull'ambito lessicale coinvolto, di orientare la comprensione globale del testo e di lasciar familiarizzare lo studente con il nuovo lessico oggetto dell'unità.

Tra le tecniche ludiche possiamo rintracciare nei manuali per i livelli C1 e C2 i cruciverba (3%) e i giochi a squadre (4%). I primi sono proposti per sostenere la memorizzazione del lessico presentato nell'unità, mentre i secondi richiedono la riutilizzazione di elementi lessicali in contesti meno guidati rispetto ad attività di completamento, oppure possono essere configurati come *problem solving* che spingono gli studenti a ricercare il significato di parole o espressioni, come nell'esempio in Figura 7.

Figura 7. Esempio di attività ideata come risoluzione di problemi (Espresso 6 p. 130)

10 A caccia della parola

Dividetevi in gruppi. In un minuto di tempo cercate con l'aiuto di internet le espressioni regionali qui sotto, che corrispondono ad un'unica parola in italiano. Vince la squadra che per prima indovina la parola.

BIGIARE (Milano)

FARE FORCA (Centro-Sud)

BRUCIARE (Nord-Est)

FARE SEGA (Roma)

CALIARE (Sicilia)

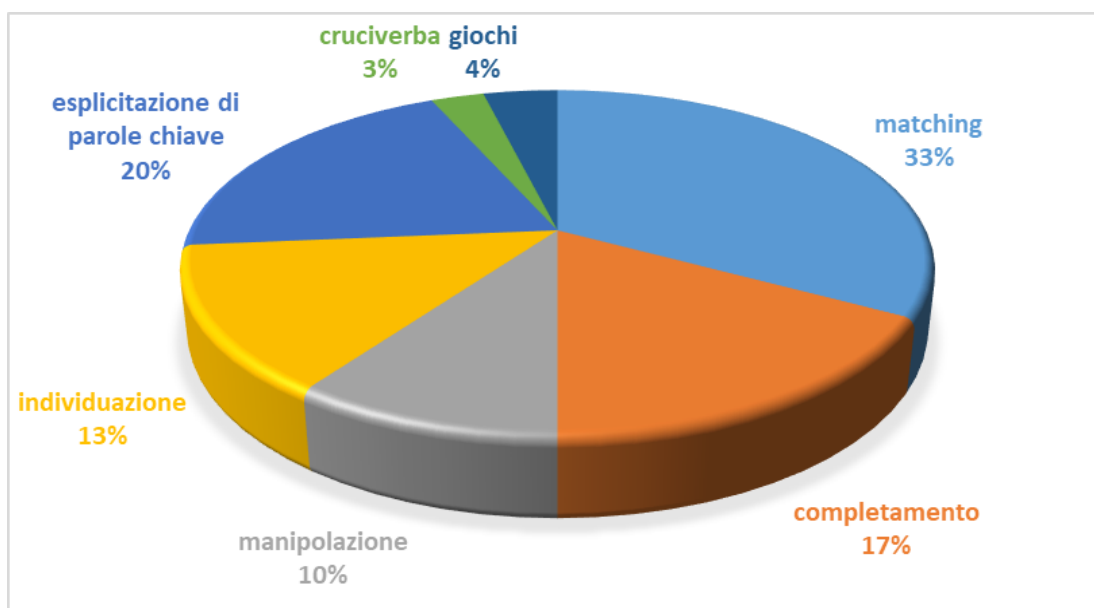
La parola è: _____

Esiste questa espressione nel tuo paese? Come si dice? Confrontati con la classe.

Molto ridotte risultano essere attività basate sulla tecnica della esplicitazione, che può richiedere di spiegare con parole proprie il significato di una parola o di una espressione, sulla costellazione, che consiste in un diagramma per rappresentare relazioni formali o semantiche tra parole, e su tecniche di riutilizzo come la produzione di frasi con il lessico focalizzato nell'unità o l'elaborazione di testi.

È da segnalare che in alcuni manuali è proposta anche la discussione sul significato dei lessemi e sul loro ambito di impiego in testi e con registri diversi, ma si tratta generalmente di attività poco strutturate la cui gestione è demandata interamente al docente.

Grafico 3. Consistenza delle diverse categorie di attività nei manuali del corpus



5. CONCLUSIONI

Dalla panoramica tracciata nei paragrafi precedenti è possibile trarre alcune considerazioni di sintesi.

La ricezione delle indicazioni del QCER da parte degli autori dei manuali didattici risulta evidente nello sforzo di esporre gli apprendenti di livello C1 e C2 a un'ampia varietà di testi che offrono l'opportunità di arricchire il repertorio lessicale con termini d'uso meno frequenti, unità lessicali multiple e idiomatismi relativi a una pluralità di ambiti, il quale consente loro di svolgere compiti comunicativi anche in situazioni meno usuali nella quotidianità.

Lo sviluppo della competenza lessicale non è però solo una questione quantitativa ma anche qualitativa che implica una conoscenza profonda degli elementi lessicali relativa alla loro struttura, significato, collocazione, proprietà sintattiche, contesto d'uso, relazioni con altre unità (Nation, 2001). Le modalità di insegnamento dovrebbero dunque favorire l'apprendimento con riflessioni e ASCL relative a questi aspetti.

Dall'osservazione dei manuali emerge che molta attenzione è diretta sul significato delle unità lessicali, come è attestato dal numero di attività basate sulla tecnica del *matching*, la maggioranza delle quali prevedono l'abbinamento tra la parola o l'espressione e l'accezione assunta nel contesto di comunicazione presentato agli studenti, a cui si aggiungono quelle basate sull'identificazione a partire da una definizione del significato, mentre risultano meno approfondite le altre dimensioni.

Il sostantivo *imballaggio* può fungere da sinonimo di *involucro* in alcuni contesti, poiché i due termini presentano una parziale sovrapposizione semantica. L'aggettivo *scadente* è in una relazione di antonimia con l'aggettivo *ottimo*. Tra i sostantivi *organo* e *cuore* intercorre un legame di tipo gerarchico come tra *leone* e *felino*. Il *capitello* è una parte della *colonna* e tra i due termini sussiste una relazione di meronimia. In poche parole, un'unità lessicale è al centro di una serie di relazioni di senso che la legano ad altre, il cui significato è definito e delimitato dalla relazione semantica che intrattengono. Pertanto, il lessico non si presenta a chi lo usa o lo apprende come una semplice lista di unità, ma appare come un «insieme variamente strutturato in sottoinsiemi interconnessi fra loro» (Basile, 2001: 122),

costituiti dai campi lessicali nei quali gli elementi sono collegati da rapporti di significato. Tali relazioni hanno un ruolo nell'apprendimento della lingua, come evidenziano gli studi sul lessico mentale (Klepousniotou, 2002; Wolter, 2006; Cardona, de Laco, 2022), in quanto svolgono la funzione di percorsi che consentono la comprensione, l'archiviazione in memoria e il richiamo degli elementi lessicali.

Nei manuali esaminati le osservazioni sulle relazioni tra unità lessicali risultano limitate. I rapporti presi in considerazione, in meno di un quarto delle ASCL, riguardano prevalentemente la sinonimia e in numero più ridotto l'antinomia. In pochissimi casi viene prestata attenzione all'iperonimia e solo in 3 unità su 185 lo studente è guidato esplicitamente a riflettere sulla polisemia delle parole. Le relazioni di forma maggiormente oggetto di riflessione sono la derivazione di nomi da verbi e di verbi da nomi. Poche attività sono dedicate all'impiego di prefissi e solo 8 in tutto il corpus affrontano le parole composte. Inoltre non sempre la riflessione è guidata sui diversi contesti d'uso delle forme presentate.

Occorre comunque considerare che l'insegnante generalmente integra il manuale con altro materiale e interviene con quelle che sono state definite in altri studi "pillole lessicali" (Troncarelli, 2016; La Grassa, 2016; Villarini, 2017), cioè ampliamenti e approfondimenti estemporanei sul lessico, che esulano dalla pianificazione della lezione e vengono realizzati, nel corso dell'interazione didattica per assecondare richieste o esigenze del momento, con diverse modalità (spiegazione, esemplificazione, induzione, discussione), anche senza condurre all'esercitazione.

Un altro aspetto da tenere presente è la frequenza delle unità lessicali oggetto di focalizzazione nell'input. Si tratta in massima parte di hapax, mentre la frequenza di incontro dello studente con le unità lessicali è strettamente correlata alla possibilità di apprenderle. È vero che le attività proposte ne richiedono la riutilizzazione, ma si tratta perlopiù di esercitazioni fortemente guidate, anche negli eserciziari che completano i manuali e che non sono strettamente rientrati nell'indagine. L'impiego nella produzione orale o scritta, che marca la differenza tra riconoscere una parola o un'espressione e saperla effettivamente usare nella comunicazione, è solo sporadicamente sollecitata.

In conclusione, lo spazio riservato nei manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 alla competenza lessicale, sebbene non superi quello dedicato alla grammatica, mostra una crescente attenzione verso questa componente della competenza linguistico-comunicativa. Sul piano operativo alcuni miglioramenti delle strategie didattiche possono ancora essere apportati allo scopo di sostenere maggiormente l'apprendimento del lessico, sentito dallo studente come un importante obiettivo da conseguire e un segnale del proprio progresso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Basile G. (2001), *Le parole nella mente. Relazioni semantiche e struttura del lessico*, FrancoAngeli, Milano.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 225-260.
- Bolasco S. (2008), "Corpora e liste di frequenza d'uso: criteri e tecniche per l'analisi automatica dei testi", in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e*

- apprendimenti. *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 113-142.
- Cardona M., de Laco M. (2022), "Il lessico mentale. Note tra psicolinguistica e linguistica educativa", in Marin T. (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 11-24.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Il lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- 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 Mauro T. (2016), "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana", in *Internazionale*: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2013), *Educazione Linguistica: L1*, in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 207-242.
- Gallina F. (2022), "L'insegnamento del lessico italiano a stranieri", in Marin T. (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 25-34.
- Iannaccaro G. (a cura di) (2013), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma.
- Klepousniotou E. (2002), "The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon", in *Brain and Language*, 81, pp. 205-223.
- Jezek E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- La Grassa M. (2016), "Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata - SILTA*, 45, 2, pp. 370-385.
- Lewis M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory in Practice*, Language Teaching Publication, Hove.
- Marin T. (a cura di) (2022), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma.
- Nation P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. III, il Mulino, Bologna.
- Troncarelli D. (2016), "Il lessico nella lezione di lingua di italiano L2 per immigrati adulti", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata - SILTA*, 45, 3, pp. 589-606.
- Villarini A. (2017), "Le tipologie didattiche sul lessico pensate per apprendenti adulti di italiano L2", in *Studi di linguistica teorica e applicata -SILTA*, 46, 1, pp. 157-178.
- Wolter B. (2006), "Lexical Network Structure and L2 Vocabulary Acquisition: the Role of L1 Lexical/Conceptual Knowledge", in *Applied Linguistics*, 27, 4, pp. 741-747.

Manuali didattici oggetto dell'indagine

- Cernigliaro M. A., Marin T. (2022), *Nuovissimo progetto italiano 4*, Edilingua, Roma.
- De Biasio M., Pierre Garofalo P. (2014), *Mosaico Italia*, Edilingua, Roma.
- De Giuli A., Naddeo C. M., Guastalla C. (2017), *Nuovo Magari C1/C2*, Alma edizioni, Firenze.
- Guida M., Pegoraro C. (2019), *Nuovo Espresso 6*, Firenze, Alma edizioni, Firenze.
- Massei G., Bellagamba R. (2017), *Nuovo Espresso 5*, Alma edizioni, Firenze.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2019), *Nuovo Rete C1*, Guerra edizioni, Perugia.
- Piantoni M., Bozzone Costa R., Scaramelli E., Ghezzi C. (2021), *Nuovo Contatto C1*, Loescher, Torino.
- Telis Marin T. (2020), *Nuovissimo progetto italiano 3*, Edilingua, Roma.
- Trifone M., Sgaglione A., Filippone A (2010), *Affresco italiano C1*, Mondadori Education, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A., Filippone A (2011), *Affresco italiano C2*, Mondadori Education, Milano.

PROVE DI ELICITAZIONE LESSICALE: COMPETENZE PRODUTTIVE IN ITALIANO LM, LMIB, L2, LS

Sara Pasquet, Luisa Revelli¹

1. LA MISURAZIONE DELLE COMPETENZE LESSICALI PRODUTTIVE: INQUADRAMENTO METODOLOGICO

Il contributo si propone di illustrare i risultati di un esperimento di elicitazione lessicale condotto su un campione di 350 parlanti nei cui repertori la lingua italiana svolge il ruolo di *lingua materna* (LM) o *seconda* (L2) acquisita e utilizzata in Italia, di *lingua migrante* utilizzata all'estero all'interno di nuclei familiari bilingui (LMiB) oppure di *lingua straniera* (LS) appresa fuori d'Italia in contesti d'insegnamento formale.

Gli esperimenti, parallelamente condotti in Italia e in Estonia², consistono in un test di competenza lessicale finalizzato a sollecitare la produzione scritta di liste di lessemi isolati. In questo senso, il compito previsto differisce significativamente da quelli che nel contesto educativo si propongono di verificare la capacità di «usare parole ed espressioni in modo appropriato e consapevole»³, di promuovere capacità referenziali e inferenziali centrate sulla dimensione semantica o a correlare le competenze lessicali con abilità relative ad aspetti morfo-sintattici, testuali, stilistici e sociolinguistici (Marello, 1989; Corda, Marello, 1999; Barni, Troncarelli, Bagna, 2006; Ferrucci, 2022).

L'esperimento condotto può invece, in una certa misura, essere assimilato ai test di taglio neurolinguistico i quali – orientati a valutare prioritariamente gli aspetti produttivi quantitativi, e soprattutto nella prospettiva di diagnosi cliniche – vengono condotti attraverso prove definite “di fluenza verbale” che prevedono la produzione di serie di parole che condividono caratteristiche vincolate (cfr. per l'italiano Avanzi *et al.*, 1997; Costa *et al.*, 2014; Villalobos *et al.*, 2023).

Differenti da quelli di prospettiva clinica sono tuttavia gli scopi della sperimentazione condotta: la raccolta e lo studio dei dati non si sono prefissati, infatti, obiettivi d'ambito diagnostico, ma invece di identificare le differenze quantitative e qualitative intercorrenti nel lessico prodotto dalle diverse categorie di parlanti citate nel titolo e in apertura. Come

¹ Università della Valle d'Aosta.

Il contributo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. A L. Revelli si devono l'ideazione del protocollo sperimentale e la stesura dei §§ 1 e 3; a S. Pasquet la conduzione di parte delle prove svolte in Italia, l'elaborazione dei dati raccolti e la stesura del § 2. Un grato ringraziamento va ad Hélène Champvillair e agli insegnanti dell'istituzione scolastica “San Francesco” di Aosta che si sono resi disponibili per la realizzazione dell'esperimento con i loro alunni; a Kriistina Rebane e Polina Pototskaja per la somministrazione delle prove in Estonia. Un ringraziamento va rivolto inoltre a Calogero J. Scozzaro (Università degli Studi di Torino) per il supporto informatico fornito.

² Le prove condotte sul territorio baltico riguardano il campione dei parlanti LMIB e LS: la scelta di quel contesto geografico – in cui i repertori linguistici di riferimento sono costituiti dall'estone, lingua nazionale; dall'inglese, lingua franca e della comunicazione interetnica e dal russo, lingua materna per quasi un terzo della popolazione (Revelli, 2023a) – è legata alla parallela collocazione di ricerche sull'italiano lì insegnato (Rebane, 2023) e migrato (Revelli, 2025).

³ *Quadro di riferimento delle prove INV-ALSI di italiano:*

https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2021/10/Dalle_Indicazioni_nazionali_al_QdR.pdf.

illustrato nella Tabella 1, il campione ha compreso un gruppo di giovani di età compresa fra gli 8 e i 13 anni, un secondo gruppo composto da adolescenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, un terzo gruppo di adolescenti di 17-19 anni e alcuni adulti. La prova è inoltre stata somministrata a 9 ragazzi sordi (LSord) che frequentano un istituto tecnico superiore a Torino e ai cui risultati si farà qui soltanto qualche breve cenno. Questa parte del campione è, infatti, risultata molto eterogenea perché composta da alcuni parlanti per i quali la L1 è una lingua dei segni e talvolta la LIS, da altri neoarrivati in Italia senza una vera e propria lingua materna di riferimento: i parametri di cui tener conto, oltre che delle specificità proprie dell'acquisizione lessicale in presenza di sordità (Branchini, Mantovan, 2022), risultano quindi troppo articolati per essere approfonditi in questa sede.

Tabella 1. *Campione complessivo: tipologia parlanti - età*

	Contesto	8-13 anni	14-16 anni	17-19 anni	Adulti (20-47 anni)	Totale
LM	Italia	73	70	62	9	214
L2	Italia	34	23	21	–	78
LSord	Italia	–	5	4	–	9
LMiB	Estonia	7	2	–	–	9
LS	Estonia	–	1	23	16	40
						totale generale 350

Le prove sono state concepite in primo luogo con lo scopo di giungere alla definizione di scale quantitative della competenza produttiva correlata a combinazioni di variabili controllate in relazione all'età, ai processi di acquisizione spontanea/apprendimento formale dell'italiano e al suo ruolo di LM, L2, LMiB, LS.

Ci si è inoltre proposti di comparare in dimensione qualitativa la tipologia e frequenza dei sostantivi prodotti dalle diverse categorie di parlanti.

Lo strumento utilizzato per condurre gli esperimenti è un gioco molto popolare, solitamente denominato “Nomi, cose, città”: i giocatori devono scrivere in un tempo dato il maggior numero di parole che cominciano con le lettere indicate dal conduttore in relazione a categorie semantiche selezionate. Si tratta, quindi, di una prova centrata su un compito di rievocazione lessicale con doppio vincolo: le parole prodotte devono al contempo rientrare nelle categorie semantiche e cominciare con la lettera iniziale indicata dal conduttore del gioco. Anche se apparentemente banale, il compito richiede in realtà l'interazione di una serie di operazioni cognitive complesse, fra le quali la scrittura, in un tempo contingentato (nel protocollo utilizzato corrispondente a 4 minuti per ciascuna lettera iniziale).

Relativamente alla scelta delle categorie semantiche, si è ritenuto indispensabile utilizzare almeno una categoria di nomi molto generica e con un grado di concretezza elevato per permettere anche ai parlanti meno competenti – bambini e non-nativi in particolare – di partecipare attivamente. Sulla base di questo obiettivo – e con lo scopo di far emergere anche fenomeni di *salienza ontologica* di dimensione culturale e generazionale – è stata scelta la categoria *cose*, comprensiva di tutte le etichette lessicali riconducibili a oggetti inanimati.

La seconda categoria individuata è stata quella degli *zoonimi*: oltre a rappresentare la categoria maggiormente utilizzata nei “test di fluenza semantica” d'ambito neuropsicologico, quella degli “animali” è una classe che riflette la dimensione esperienziale collegata al lessico mediato nei contesti di apprendimento formale o invece

spontaneamente acquisito in ambiente immersivo, consentendo quindi di far emergere eventuali differenze connesse alle diverse enciclopedie di riferimento.

La scelta della terza categoria è ricaduta sui *nomi di mestiere*, innanzitutto per la loro caratteristica di presentare schemi morfologici con elevati gradi di trasparenza semantica⁴: nelle denominazioni di attività professionali la base nominale risulta infatti tipicamente molto riconoscibile e il suffisso facilmente riconducibile alla sfera dei nomi d'agente. Si è quindi ritenuto che la *salienza grammaticale* dei principali suffissi disponibili per i *nomi di mestiere* avrebbe potuto far emergere soluzioni derivazionali preferenziali e incoraggiare anche eventuali coniazioni creative, rappresentative dei dispositivi derivazionali attivi nelle interlingue e nel lessico mentale dei parlanti.

Per ciò che concerne le lettere iniziali, non volendo rendere troppo impegnativo lo svolgimento del gioco si è stabilito di limitarlo a quattro stimoli. La scelta dei grafemi/fonemi si è orientata sulla vocale *a* in quanto ben rappresentata come lettera iniziale delle parole italiane, mentre le tre consonanti *m, p, s* – tutte con buone distribuzioni di frequenza – sono state selezionate per la loro distanza articolatoria e per l'univocità di corrispondenza grafema-fonema⁵.

Figura 1. Un esempio di prova

QUALCHE INFORMAZIONE SU DI TE			
Dove abiti? <u>Aosta</u>		Quanti anni hai? <u>9</u>	
Quali lingue si parlano nella tua famiglia? <u>Italiano e Moldavo</u>			
E che lingua usi con i tuoi amici? <u>Italiano</u>			
	ANIMALI 🐾	COSE 📦	MESTIERI 👤
B	✓ BUE ✓ BALENA ✓ BISCIA ✓ BISONTE ✓ BABBUINO	✓ BALCONE ✓ BURRO	✓ BARISTA ✓ BALLERINO ✓ BIOLOGO ✓ BIDELLO
P	pappagallo, pesce, papiera, polli,	palloncino, pane, pandoro, panettone, pantaloni, parco,	panettiere, postino, portiniere, parmafarmacista
A	ape, antilope asino,	oratio, artiglio ali, scolici	archeologo
S	scorpione, serpente,	sorpresa, sedia scuola, storia stanze, sezioni	
M	mucca, mulo, maialini, mosca	melo, mela, meraviglie, mondo, matricole	mercante

⁴ A proposito del ruolo della trasparenza nell'apprendimento del lessico di una lingua straniera e della sua precoce comparsa nell'output cfr. i risultati delle ricerche condotte da Valentini e Grassi (2016) in condizioni di input pienamente controllato.

⁵ Nel caso del grafema «p» la trasparenza è inequivoca perché la corrispondenza sonora è biunivoca, mentre i potenziali errori di scambio degli arcigrafemi «m» e «s» si riducono o esauriscono generalmente nelle prime fasi di alfabetizzazione (Revelli, 2021).

Le prove – condotte nel periodo compreso tra il mese di settembre 2024 e il gennaio 2025 – si sono svolte con gruppi composti da un numero di parlanti variabile da 5 a 20 a seconda che il contesto di svolgimento coincidesse con una classe scolastica o con altre circostanze, come nel caso delle attività ricreative organizzate a Tallinn per i bambini delle famiglie italo-estoni⁶.

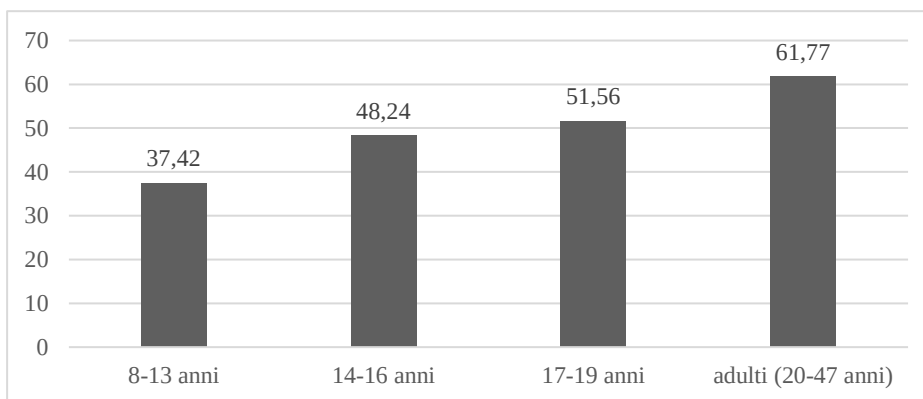
Dal punto di vista operativo, il gioco è stato proposto nelle diverse sedi da differenti conduttori che hanno seguito il medesimo protocollo, che comprendeva anche la raccolta di alcune essenziali informazioni personali sui partecipanti (luogo di residenza, età, lingue utilizzate in famiglia e nel contesto amicale).

2. RIEVOCAZIONI LESSICALI: ASPETTI QUANTITATIVI

L'analisi quantitativa dei dati consente di mettere a fuoco evidenti differenze legate all'età e al contesto di acquisizione o apprendimento dell'italiano.

Per quanto riguarda la *variabile età*, nel Grafico 1 sono presentati i dati relativi ai parlanti LM: la numerosità e la composizione del campione permettono di ripartire lo stesso in quattro fasce d'età.

Grafico 1. *Media parole per fasce d'età – Parlanti LM*



Come prevedibile, la crescita del numero di rievocazioni aumenta con l'aumentare dell'età. Lo scarto più significativo è quello che emerge tra il gruppo dei bambini di 8-13 anni e quello dei parlanti di 14-16 anni (+10,82 parole in media), i quali hanno prodotto un numero di lessemi piuttosto prossimo a quello dei ragazzi di poco più grandi (+3,32). La forbice si ri-allarga poi nella comparazione con il gruppo degli adulti (+10,11). Sebbene si tratti di un risultato che richiede maggiori approfondimenti in considerazione del ridotto gruppo di parlanti adulti – composto da 9 educatori e insegnanti madrelingua che hanno partecipato al gioco insieme agli allievi delle loro classi⁷ – il dato risulta in linea con gli studi che evidenziano una progressione incrementale del vocabolario individuale col

⁶ Si tratta di iniziative organizzate con il sostegno dell'*Accademia estone della lingua e cultura italiana*, fondata a Tallinn nel 2024 da un gruppo di famiglie italo-estoni con lo scopo statutario di «organizzare corsi di lingua italiana (soprattutto con l'obiettivo di mantenere e promuovere la conoscenza della lingua italiana nelle famiglie bilingui), di promuovere e diffondere la cultura italiana nonché di organizzare eventi culturali in Estonia» (www.facebook.com/groups/italianoatallinn).

⁷ Si è scelto di considerare anche questo gruppo di parlanti – di età compresa fra i 20 e i 47 anni – con l'obiettivo di disporre di almeno un piccolo gruppo di controllo confrontabile per fascia di età con quello di una parte degli studenti universitari di italiano LS di Tallinn. In merito ai percorsi di formazione linguistica in italiano di questi ultimi rimandiamo a Pototskaja *et al.* (2024).

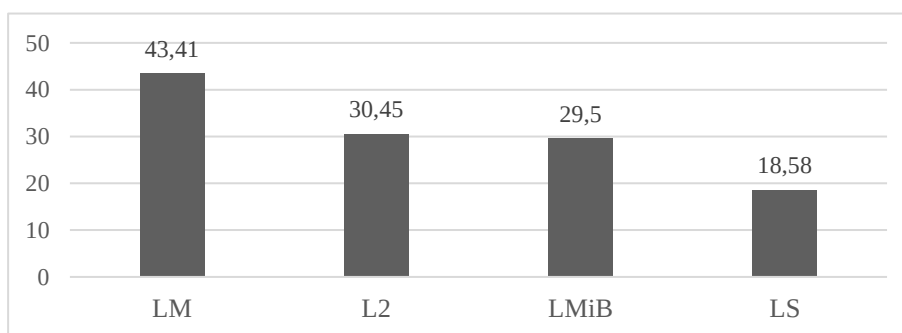
progredire dell'età (Ferreri, 2005) e una sua stabilizzazione intorno ai 18 anni, con successivo ampliamento legato principalmente alle esperienze individuali di natura personale, sociale, culturale e professionale (Meini, 2004: 29-30)⁸. Da questo punto di vista, può essere utile rilevare che è nelle rievocazioni dei due gruppi di età maggiore che si addensa il maggior numero di tecnicismi, spesso presenti come hapax. Il campione dei parlanti italofoeni frequentanti un istituto tecnico-professionale di Torino ha, ad esempio, fatto ricorso a termini quali *morsetto*, *puleggia* e *saldatrice* d'uso frequente nel contesto dell'indirizzo di studi in "Manutenzione e assistenza tecnica" e in alcuni casi il termine *mammut* – dalle altre categorie di parlanti rievocato sotto la categoria "animali" – è stato inserito nella lista delle "cose": in ambito tecnico il *mammut* è, in effetti, un dispositivo utilizzato per far confluire i cavi elettrici.

Nelle rievocazioni degli studenti universitari estoni sono comparsi, per converso, termini d'uso colto o arcaico, come *monocolo*, *pastrano* o *proemio*, veicolati dai loro studi d'indirizzo letterario.

Da un punto di vista quantitativo, l'analisi della variabile relativa al contesto di acquisizione/apprendimento dell'italiano mette in rilievo che chi utilizza l'italiano in Italia come LM o L2 rievoca un numero di parole significativamente maggiore di quello di tutte le altre categorie. Facendo riferimento ai risultati complessivi indipendentemente dall'età il numero di rievocazioni corrisponde in media e in ordine decrescente a 52,24 parole prodotte dai parlanti LM, a 31,08 per la categoria L2, a 29,5 per il gruppo LM e a 20,45 per gli studenti LS.

Attraverso una ripartizione per fasce d'età è possibile notare come i parlanti di 8-14 anni appartenenti alle categorie L2 e LMIB presentino delle percentuali di produzione lessicale molto simili (rispettivamente una media di 30,45 e 29,5 parole/parlante: Grafico 2): può essere utile ricordare che entrambi i gruppi sono costituiti da ragazzini bilingui, ma se nel primo caso l'italiano è appreso in un contesto immersivo che comprende percorsi scolari e circuiti amicali, nel secondo è codice d'uso circoscritto al dominio domestico e anzi in molti casi di mixité familiare italo-estone impiegato con un solo genitore (Revelli, 2023b).

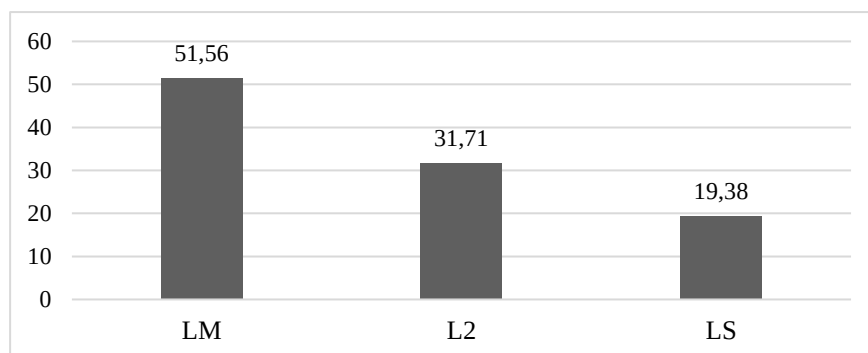
Grafico 2. Media parole LM, L2, LMIB, LS: fascia d'età 8-14



I dati relativi ai parlanti di 17-19 anni confermano che le rievocazioni di chi utilizza l'italiano come L2 in Italia sono molto maggiori di chi studia il codice come LS in Estonia (+12,33), ma anche che lo scarto delle produzioni in italiano L2 rispetto a quelle degli italofoeni nativi è molto significativo (- 19,85; Grafico 3).

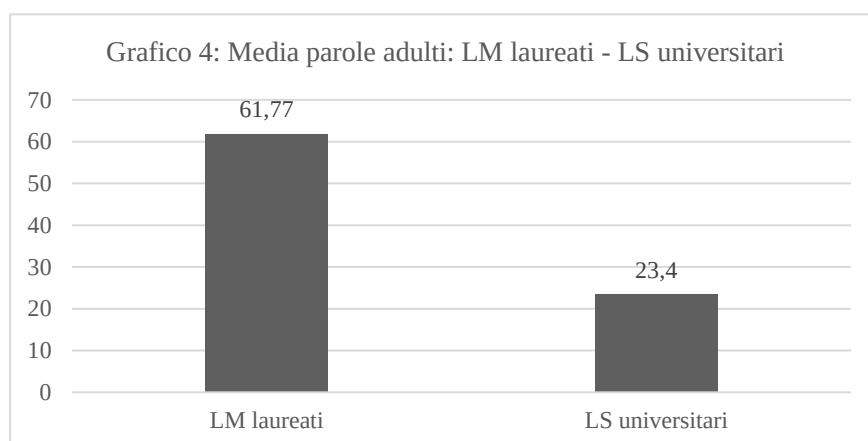
⁸ Meini (2004: 29-30): «verosimilmente verso i diciassette-diciotto anni, il lessico si stabilizza, il che non esclude, evidentemente, un ulteriore ampliamento».

Grafico 3. *Media parole LM, L2, LS: fascia d'età 17-19 anni*



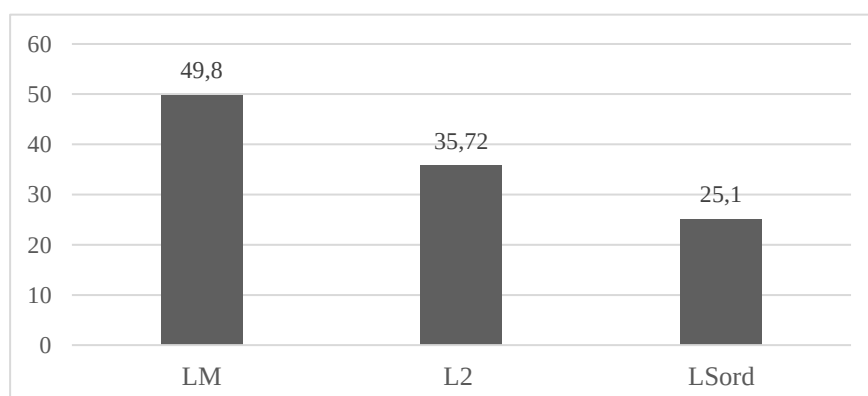
La produzione dei parlanti laureati nativi è, d'altra parte, quasi tripla rispetto a quella di chi studia l'italiano come LS a livello universitario in Estonia (Grafico 4).

Grafico 4. *Media parole adulti: LM laureati – LS universitari*



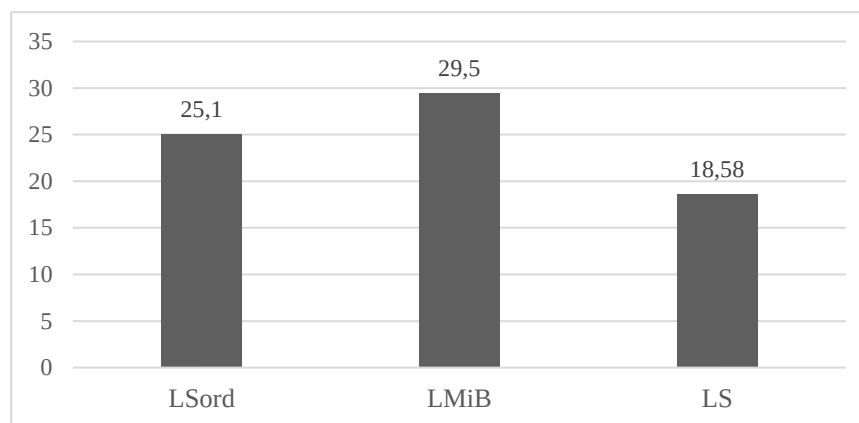
Per quanto concerne il piccolo gruppo di ragazzi sordi non italofoni inclusi nel campione, tutti di età compresa fra i 14 e i 19 anni, la comparazione con la produzione lessicale dei coetanei che utilizzano l'italiano in Italia risulta piuttosto sfavorevole: lo scarto è di ben -24,7 parole rispetto a chi conosce il codice come LM, di -10,62 per gli utenti che lo utilizzano come L2 (Grafico 5).

Grafico 5. *Media parole LM, L2, LS, LSord: fascia d'età 14-19*



La produzione lessicale del medesimo gruppo di ragazzi sordi risulta d'altra parte inferiore a quella dei bambini LMiB che vivono in Estonia (-4,4 parole), ma superiore a quella media dell'insieme degli studenti estoni che studiano l'italiano come LS (+6,52).

Grafico 6. *Media parole Lsord, LMiB, LS*



Da un punto di vista qualitativo, può risultare interessante verificare conclusivamente la corrispondenza dei lessemi prodotti dalle diverse categorie di parlanti del campione con le parole comprese nel *Vocabolario di Base dell'italiano* (VdB)⁹. In questa direzione, emerge che più della metà delle parole prodotte dai parlanti di tutte le categorie appartiene al VdB. La percentuale più bassa è quella relativa al corpus delle parole rievocate dai parlanti nativi (53,75%)¹⁰, che evidentemente dispongono di un vocabolario produttivo molto più ampio e variegato; quella più alta (72,44%) corrisponde alla produzione dei parlanti LS, per ovvie ragioni esposti a un input lessicale molto più basilico e meno vario. In una posizione intermedia e con percentuali anche in questo caso estremamente simili si rivelano le occorrenze prodotte dalle due categorie dei bilingui: appartiene al vocabolario di base il 67,69% delle parole rievocate dai parlanti L2 in Italia, il 67,98% dei bambini e ragazzi LMiB in Estonia.

3. DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI

L'esperimento ha complessivamente fornito risultati corrispondenti alle attese: lo strumento utilizzato e il doppio vincolo introdotto si sono rivelati, in questo senso, idonei allo scopo e alle capacità delle diverse classi di parlanti. Il set mentale richiesto per la categorizzazione semantica non ha determinato problemi neppure nei parlanti più giovani: i rari casi di intrusione (ad es., nella categoria "mestieri" *approfittatore, malfattore*) e quelli di coniazione sono rimasti sostanzialmente circoscritti al campione dei parlanti LS (ad es., nella categoria "animali" *mastiff, mutone, pisone*).

Il compito di scrittura ha minimizzato i casi di produzione ripetuta di un medesimo lessema invece frequenti nelle prove di "fluenza verbale" condotte tramite elicitazione orale; ha al contempo consentito di far emergere la possibilità di duplice via di accesso –

⁹ La verifica è stata condotta sul *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro, 2016).

¹⁰ Il dato percentuale non può, per evidenti ragioni, essere confrontato con quello medio del 95-96% individuato da De Mauro (1980) rispetto alla produzione orale: l'esperimento prevedeva, infatti, l'elicitazione di sole *parole piene*, e più specificamente di sostantivi, in forma scritta, quindi con modalità rievocative completamente differenti da quelle del parlato.

acustica o ortografica – alla memoria lessicale. In quest’ambito, rari e limitati alla categoria di chi studia l’italiano come lingua straniera sono stati gli errori di errata identificazione del grafema iniziale, con soluzioni del tipo *filosofo* per *filosofo* evidentemente dovute a interferenza di altre lingue straniere note (est. *filosoof* ma ingl. *philosopher*).

Sotto il profilo qualitativo, i lessemi prodotti dalle diverse categorie di parlanti hanno messo in luce correlazioni fra principi di frequenza e salienza. È evidente che a prescindere dalle modalità acquisizionali, le parole rievocate non possono che corrispondere a lessemi che – presenti con sufficiente insistenza e significatività nell’input a cui i parlanti sono stati esposti – sono stati processati in modo tale da entrare a far parte del serbatoio del lessico produttivo e da risultare prontamente disponibili per la loro significatività. In questa prospettiva, da un punto di vista ontologico la genericità della categoria “cose” è quella che ha innescato il più ampio numero di rievocazioni facendo al contempo emergere le differenze intercorrenti tra gli ambiti più presenti a parlanti nativi e non nativi. Non è, ad esempio, un caso che gli apprendenti estoni molto più degli italofofoni abbiano rievocato principalmente termini simbolici delle immagini dell’italianità esplorata a distanza, e in particolare gastronomici (*pane, pasta, pizza* e simili). Nella classifica degli animali maggiormente menzionati dai parlanti estoni spiccano, d’altra parte, zoonimi assenti o comunque rari nelle altre liste: non si tratta, peraltro, di referenti legati alla realtà geografico-naturalistica del contesto baltico, ma invece di zoonimi che condividono basi ed esiti con le altre lingue note e meglio conosciute, quindi estone, russo e inglese, lingue che sono quindi intervenute nella processazione degli accessi alla memoria lessicale. Così, fra i venti animali più spesso rievocati dai parlanti estoni compaiono le parole *alligatore, alpaca, anaconda, antilope, medusa, mollusco, mulo, panda e puma* che, quando presenti, nelle liste delle altre categorie di parlanti occupano ranghi di frequenza molto inferiori. Per converso, vengono rievocati raramente dai parlanti LS nomi di animali comunissimi invece nelle liste dei parlanti LM e L2, come *asino, maiale, mosca, piccione, pollo e squalo*.

Distintiva dei parlanti LS è risultata anche la creatività che – basandosi su dispositivi disponibili nelle interlingue – ha condotto alla creazione di coniazioni plausibili perché compatibili con le regole di derivazione dell’italiano¹¹: il caso più rappresentativo è costituito da alcuni nomi professionali formati con suffissi particolarmente salienti, come *-ista* (*suonista, magista, massaggiata*)¹².

Pur senza entrare in questa sede nel merito delle specifiche procedure individuate, va almeno accennato al fatto che per tutte le categorie di parlanti è stato possibile individuare strategie di estrazione del lessico dalla memoria: l’ordine di associazione delle parole all’interno delle liste compilate dai giocatori, in altre parole, è apparso in molti casi chiaramente guidato da specifici procedimenti di elaborazione cognitiva¹³.

È stato quasi sempre il primo termine della lista ad aprire uno specifico canale di accesso alla memoria lessicale che ha consentito ai parlanti di avviare una produzione coerente delle parole successive, in una sorta di *effetto priming*: coppie o serie di lessemi consecutivi sono risultati così concatenati o accomunati da una o più caratteristiche.

¹¹ Errori lessicali di questo tipo, pur non essendo emersi nel corpus qui esaminato, possono peraltro essere osservati anche nei parlanti italofofoni altamente alfabetizzati, come evidenziato in letteratura (cfr., ad es., Berretta, 1991; Lo Duca, 1991; Solarino, 2009).

¹² Come segnala Dardano (2009: 120), il suffisso *-ista* «è divenuto uno dei più attivi produttori neologici dell’italiano contemporaneo» e «manifesta la tendenza a formare serie paradigmatiche relative ad attività, professioni, specialità, ideologie, attività politiche e di partito, pratica di sport, ecc.».

¹³ Nelle prove di fluenza verbale d’ambito clinico-diagnostico tale «tendenza a produrre in sequenza piccoli gruppi di parole appartenenti a una medesima sottocategoria [...] o frequentemente associati negli usi linguistici» (Bruni *et al.*, 2022: 30) è definita *clustering*.

L'esempio più frequente è rappresentato da semplici associazioni semantiche, come ad esempio le coppie *astice-aragosta* nelle liste dei nomi di animali; di *pandoro-panettone* nei nomi di cosa; di *pescivendolo-pescatore* nei nomi di mestiere. In alcuni casi è possibile supporre che concatenazioni più elaborate siano innescate da associazioni di tipo narrativo (ad es., *ananas-allergia-ambulanza*).

A volte il giocatore si impone restrizioni a partire da un iperonimo iniziale o comunque da un termine d'innescio che indirizza la produzione successiva verso co-iponimi: così, la categoria degli "animali" si può ad esempio circoscrivere ai volatili (ad es., *pavone-pulcino-papera-piccione*) e quella delle "cose" ai nomi di frutti (*anguria-arancia-ananas*).

Altre volte, a partire dallo stimolo offerto dal primo output riutilizzato come input si vengono a costituire *cluster* composti da 4 elementi corrispondenti a catene derivazionali, come nell'esempio di *palla, pallone, pallavolo, palla-prigioniera*.

L'associazione può altrimenti essere veicolata dalla via fonologica, quindi consistere in una rievocazione acustica: in questo caso lo stimolo – probabilmente supportato da ripetizione sublessicale – si può concentrare sul segmento iniziale del termine producendo serie del tipo *albicocca, albergo, albero*; può focalizzarsi sulla parte finale, dando luogo a sequenze in rima (*parrucchiere, pasticciare, panettiere*) o può riguardare la sonorità della parola nella sua interezza (*autore-attore, pala-palla, piazza-pizza-pezzo*).

In altri casi ancora lo stimolo su cui i giocatori concentrano l'attenzione si basa sull'input grafico: è interessante osservare da questo punto di vista che chi processa lo stimolo iniziale attraverso logogrammi grafici invece che sonori utilizza il grafema <s> anche come primo membro di digrammi e trigrammi, come nell'esempio dei tipi *scimmia-simpanzè* o *sciatore-sceneggiatore*.

Al di là della loro natura, i fenomeni associativi si verificano principalmente tra i termini prodotti all'interno di una medesima categoria semantica e comincianti per il medesimo grafema, come se – nel passaggio dall'una all'altra sezione del compito – lo spostamento transcategoriale implicasse un azzeramento dei canali rievocativi utilizzati nella fase immediatamente precedente.

Pur richiedendo più estese indagini di natura quantitativa, nella prospettiva di una valutazione della competenza produttiva appare meritevole di attenzione il fatto che:

- i parlanti che utilizzano una o più strategie di rievocazione risultino essere generalmente più produttivi all'interno delle loro classi di età e repertorio;
- le sezioni lettera-categoria in cui compaiono sequenze di lessemi prodotti attraverso strategie esplicite siano quelle in cui il numero di parole totali è maggiore.

Va in ogni caso segnalato che – anche a parità di età e condizioni sociolinguistiche – la variabilità individuale emersa nelle prove è risultata talvolta significativa sia dal punto di vista qualitativo sia dal punto di vista quantitativo. Per i casi in cui la produzione si è rivelata molto inferiore a quella attesa è possibile ipotizzare diverse cause concomitanti che possono aver interagito nel determinare difficoltà di accesso al magazzino lessicale disponibile e in particolare:

- nei *parlanti italofoeni nativi*, e soprattutto in quelli più giovani, l'ansia intesa come stress emotivo legato alla competizione e/o il sovraccarico cognitivo determinato dalla complessità dei compiti possono aver inibito una completa attivazione della memoria lessicale, ostacolando così il richiamo di parole note e ad elevata frequenza d'uso;
- nei parlanti *bi-/pluri-lingui*, la LM o altre lingue conosciute possono aver svolto un'azione di disturbo per interferenza di informazioni simili, ossia per l'attivazione di *parole bloccanti* che hanno inibito o comunque reso più complesse le operazioni di rievocazione all'interno del serbatoio lessicale relativo all'italiano. In questa direzione, le discussioni seguite allo svolgimento del gioco hanno fatto emergere che più di un parlante durante lo svolgimento del compito ha sperimentato stati di *tip-of-the-tongue*

ossia di quell'effetto “parola sulla punta della lingua” che secondo studi d'ambito psicolinguistico si manifestano molto più frequentemente nelle produzioni lessicali dei bilingui che nei monolingui e più spesso in LS che in LM (Stasenko, Gollan, 2019).

Un'ulteriore variabile è certamente rappresentata dalla dimestichezza dei giocatori con lo svolgimento di compiti linguistici in forma ludica: in questo senso, conclusivamente, sembra plausibile che l'attività proposta per la sperimentazione possa essere introdotta a diversi livelli e in differenti contesti educativi come strumento glottodidattico utile a migliorare le abilità di estrazione del lessico dalla memoria e a favorire una riflessione linguistica mirata a proposito dei rapporti fra parole, forme e significati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avanzi S., Posteraro L., Gugliotta M., Lombardi F., Cavatorta S., Mazzucchi A. (1997), “Aspetti quantitativi e qualitativi della fluenza verbale”, in *Archivio di psicologia, neurologia e psichiatria*, 48, pp. 85-108.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2006), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Berretta M. (1991), “(De)formazione del lessico tecnico nell'italiano di studenti universitari”, in Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Branchini C., Mantovan L. (a cura di) (2022), “Il lessico non nativo”, in ID., *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 279-302.
- Bruni C. A., Dovetto F. M., Guida A., Laganà V., Pagliaro A.-C., Guarasci R., Schiattarella S., Sciutto P. (2022), “Test neuropsicologici per l'analisi dei deficit linguistici. Spunti di riflessione per l'analisi linguistica su un caso di studio”, in *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 9, pp. 21-47.
- Corda A., Marelo C. (1999), *Insegnare e imparare il lessico*, Paravia, Torino.
- Costa A., Bagoj E., Monaco M., Zabberoni S., De Rosa S., Papantonio A. M., Mundi C., Caltagirone C., Carlesimo G. A. (2014), “Standardization and normative Data obtained in the Italian population for a new verbal fluency instrument, the phonemic/semantic alternate fluency test”, in *Neurological Sciences*, 35, 3, pp. 365-372.
- Dardano M. (2009), *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferrucci F. (2022), “Quantità e qualità nella valutazione della competenza lessicale: problemi teorici e metodologici”, in *Bollettino di italianistica*, 1, pp. 142-164.
- Lo Duca M. G. (1990), *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Marelo C. (a cura di) (1989), *Alla ricerca della parola nascosta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Meini C. (2004), “Acquisizione del lessico: tra associazione e psicologia ingenua”, in *Sistemi intelligenti*, 1, pp. 29-52.
- Pototskaja P., Rebane K., Revelli L., Tagliaferro S. (2024), “L'italiano insegnato e appreso in Estonia: ricerche e sperimentazioni all'Università di Tallinn”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 224-240:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27766>.
- Rebane K. (2023), “Spazi dell’italiano in Estonia, fra plurilinguismi del passato e del presente”, in *Education et Sociétés Plurilingues*, 55, pp. 16-21.
- Revelli L. (2021), “Grafematica e ortografia della lingua italiana: questioni acquisizionali, tra norma e sistema” in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang Verlag, Berlin, pp. 315-337.
- Revelli L. (2023a), “Poligamie linguistiche: il caso dell’italiano in Estonia”, in *Studi Emigrazione*, 60, 230, pp. 309-327.
- Revelli L. (2023b), “L’italiano eteroglotto nell’interazione con italofofoni in Estonia: rovesciamenti dell’alternanza di codice”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 198-215: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20387>.
- Revelli L. (2025), “L’italiano in viaggio sulla Via Baltica: destinazione Estonia”, in Nesi A., Moretti B. (a cura di), *XXV Settimana della Lingua Italiana nel Mondo. Italofofonia: lingua oltre i confini*, Firenze, goWare per Accademia della Crusca, pp. 151-166.
- Solarino R. (2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.
- Stasenko A., Gollan T. H. (2019), “Tip of the tongue after any language: Reintroducing the notion of blocked retrieval”, in *Cognition*, 193, 104027: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104027>.
- Valentini A., Grassi R. (2016), “Oltre la frequenza. L’impatto di trasparenza e accento sullo sviluppo lessicale in L2”, in Corrà L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma, pp. 125-143.
- Villalobos D., Torres-Simón L., Pacios J., Paúl N., Del Río D. (2023), “A Systematic Review of Normative Data for Verbal Fluency Test in Different Languages”, in *Neuropsychology Review*, 33, 4, pp. 733-764.

L'ITALIANO DELLE INTERVISTE TELEVISIVE DI JANNIK SINNER

*Carla Marelllo*¹

1. PERCHÉ STUDIARE L'ITALIANO DI JANNIK SINNER

Per chi si occupa di italiano di non italofoeni la produzione orale in italiano di Jannik Sinner² presenta notevoli motivi di interesse perché si tratta di un parlante italiano bilingue che:

- a) ha appreso l'italiano in un momento successivo alla lingua madre (tedesco pusterese) parlata in casa;
- b) è stato esposto fin da piccolo, e poi più intensamente a partire dai 13 anni e mezzo, a un italiano orale regionalmente non troppo marcato, ma settentrionale³;
- c) ha rapidamente dovuto padroneggiare come terza lingua l'inglese;
- d) mostra di aver acquisito nel tempo maggiori abilità, sia linguistiche che retoriche, nel rispondere alle domande dei giornalisti, man mano che i frequenti successi l'hanno obbligato ad affrontare una crescente quantità di interviste.

Per chi insegna italiano agli stranieri non è sempre facile disporre in grande quantità di produzioni orali a livello B2-C1 dello stesso parlante e su un arco di tempo abbastanza lungo: data la grande quantità di videoregistrazioni in cui Sinner parla, tali produzioni orali possono essere interessanti per gli allievi perché possono essere inserite in un'ottica didattica longitudinale, in cui non solo gli allievi sentono l'italiano dei giornalisti e lo possono confrontare con quello di Sinner, ma hanno la possibilità di confrontare le risposte del tennista a 17 anni con le risposte date negli anni successivi.

La raccolta di produzioni orali che abbiamo analizzato si presta ad essere sfruttata, oltre che in classi di italiano L2/LS, anche in classi con prevalenza di studenti italofoeni per (far) riflettere sull'italiano orale. È pensabile che, data la popolarità del personaggio⁴, sia più motivante per un giovane soffermarsi a riflettere sul suo parlato che non su quello di altri parlanti più lontani per età e istruzione⁵. Presenta infatti tratti di italiano neo-standard (cfr. Berruto, 2012; Grandi, 2024) che non si riscontrano di solito in parlanti non nativi: agli occhi dei non linguisti Sinner appare un parlante italofono quasi nativo, fluente

¹ Università di Torino.

² Tennista professionista italiano di Sesto Pusteria, nato il 16 agosto 2001.

³ Nelle sue interviste Sinner ricorda che da piccolo gareggiava con sciatori italofoeni ed è stato allenato a Bordighera da Riccardo Piatti dal 2014 al 2022.

⁴ L'*engagement rate* di Sinner, cioè il tasso di interazione del pubblico, definito prendendo in considerazione il numero di interazioni di risposta ad un contenuto presente sui social, alla fine del 2024 aveva superato quello relativo a squadre di calcio e calciatori: <https://socialdata.it/case-study/con-sinner-il-tennis-supera-il-calcio-un-trionfo-anche-sui-social/>.

⁵ Lorenzo Spreafico, docente alla Libera Università di Bolzano, mi ha scritto in una e-mail del 19 febbraio 2025 che ha pensato di dedicarsi al parlato di Sinner «anzitutto per finalità didattiche così che le studentesse altoatesine facessero esercizi di linguistica contrastiva sul parlato di un loro pari».

e con buona pronuncia italiana di singole parole e gruppi di parole⁶. Se si ascoltano le sue interviste del 2017 e del 2018, si nota che la sua pronuncia si è nel frattempo molto italianizzata.

Oggetto di indagine in questo scritto sarà soprattutto il lessico e questioni al confine tra lessico e sintassi – quali le reggenze di verbi e aggettivi. Si cercherà di capire se ci sono interferenze da altre lingue (tedesco pusterese e inglese), fenomeni di fossilizzazione e sovraestensione di tratti morfologici.

1.1. *L'intonazione nelle interviste*

Non si può ignorare che per gli ascoltatori italiani specialisti e non specialisti, oltre all'uso sovraesteso della preposizione *di*, è soprattutto l'intonazione di frase a far percepire Sinner come non nativo. Il parlato di Sinner appare poco dialogico perché – pur rispondendo a domande – non ha picchi intonativi, né frasi brevi con ellissi del dato, né molte dislocazioni sintattiche che mettano in risalto la parte informativa delle sue risposte. Nel 2025 si incomincia a notare qualche curva intonativa più tipica del parlato italiano e, anzi, in alcune registrazioni di interazioni in inglese presenti in rete si riconoscono tratti ascendenti finali tipici delle interrogative italiane trasportati in inglese.

Alla domanda se la prosodia delle risposte di Sinner nelle interviste sul campo⁷ fosse dovuta a interferenza dal tedesco e se nel parlato italiano di Sinner si riconoscessero tratti tipici dell'italiano degli altoatesini, Alessandro Vietti, docente alla Libera Università di Bolzano, ha risposto:

Ci sono alcuni piccoli fenomeni di interferenza dal tedesco sul piano segmentale (p.e. realizzazione delle vocali medie, degeminazione delle consonanti, ma mancano fenomeni macroscopici come la [R] uvulare) e sul piano prosodico (intonazione e forse anche aspetti ritmici, legati a diversa posizione dell'accento lessicale).

Non ravviso però, tratti tipici della *koiné* italiana di Bolzano (di matrice prevalentemente trentino-veneta), d'altra parte sarebbero improbabili vista la scarsa esposizione di Sinner con l'italiano di Bolzano⁸.

Esistono studi che confrontano dialoghi in tedesco di tedescofoni con analoghi dialoghi in italiano di italofofoni (cfr. Moroni, 2013, 2020; Antonioli, Moroni, 2020) per stabilire l'apporto della “prosodia collaborativa” nel segnalare il tipo di attività comunicativa svolta dal parlante.

Dai dati emerge che per entrambe le varietà [tedesco di Friburgo e italiano di Bergamo] vi è una divisione del lavoro/distribuzione complementare tra andamento ascendente-discendente e andamento discendente: il primo caratterizza enunciati in seconda posizione, di tipo responsivo e coi quali i parlanti segnalano partecipazione e accordo; il secondo invece viene usato in enunciati in prima posizione che introducono un nuovo tema o che marcano disaccordo e contrasto (Moroni, 2020: 243).

⁶ Il tipo di sport scelto da Sinner e la scelta di lasciare l'ambiente familiare all'età di 13-14 anni lo hanno esposto molto al parlato di italofofoni. Va detto, a onor del vero, che attualmente i giovani campioni sportivi altoatesini sono molto più disinvolti nelle loro interviste in italiano di quanto non lo fossero i campioni di 20 o 30 anni fa.

⁷ Interviste più lunghe fuori dal campo di gioco hanno caratteristiche intonative più “mosse” in relazione, si suppone, a domande concordate in precedenza e risposte preparate.

⁸ E-mail a chi scrive del 30 marzo 2025.

Queste conclusioni si prestano relativamente ad essere estese alle interviste sul campo di Sinner: in esse Manuela Moroni trova piuttosto un inventario di curve senza picchi intonativi evidenti che Sinner usa in tutte le lingue che parla quando lo intervistano⁹. Lorenzo Spreafico conferma indirettamente l'impressione di Moroni, dicendo che non percepisce differenze intonative tra quando Sinner parla italiano e quando parla *Dialekt*:

Fare affermazioni più accurate e fondate scientificamente è difficile, anche perché la letteratura sulla prosodia del *Dialekt* tutto, non solo pusterese, è di fatto limitata (cfr. Barker, 2005) [...] Mi colpisce invece molto di più come la pronuncia dell'inglese di Sinner non sia interferita dal *Dialekt* (o dal tedesco) che lui parla, suonando quindi inusuale al mio orecchio se raffrontata con quella che sento usare dai suoi coetanei¹⁰.

È curioso notare come sui social parlanti tedesco-foni lamentino che il tedesco di Sinner stia regredendo a causa dell'inglese.

Lasciando agli esperti di prosodia e sociolinguistica il compito di indagare in profondità l'influenza della prosodia del pusterese nativo sulle lingue che Sinner parla, ci concentriamo nel seguito sugli aspetti lessicali.

2. IL MATERIALE DI STUDIO

Quale tipo di testo sono le interviste sul campo? Rispondere non è facile perché il tennista (Sinner, ma anche altri tennisti italiani italo-foni) non sembra dialogare veramente con l'intervistatore: piuttosto pare recitare a beneficio dei presenti e dei telespettatori un monologo con un copione abbastanza fisso, in cui si inseriscono varianti legate al luogo in cui si svolge il torneo, all'avversario e al turno di incontro con relativo orario e condizioni meteorologiche¹¹. Nel caso di Sinner questa ritualità è più evidente e costante, tanto che ultimamente, ad esempio nelle interviste condotte da Lucrezia Marziale per

⁹ Moroni, in una comunicazione orale del 15 gennaio 2025. A chi si chiede come mai l'italiano di Sinner non abbia echi prosodici liguri visto che è andato a Bordighera a 13 anni e mezzo, Moroni ricorda che esiste una finestra temporale di acquisizione della prosodia delle lingue a cui si è esposti nei primi anni di vita, senza contare che, nell'Accademia di Riccardo Piatti, Sinner ascoltava molte varietà regionali di italiano e, lontano da casa, le sue abilità ricettive e produttive in italiano aumentavano. Il presidente della Federazione Italiana Tennis e Padel Angelo Binaghi ha rivelato che a 11 anni, quando era ai campi estivi della Federazione, Sinner aveva telefonato ai genitori chiedendo che lo venissero a riprendere perché «non gli facevano fare niente convinti che non capisse la lingua italiana».

¹⁰ Nella sua e-mail del 19 febbraio 2025, Spreafico dice di basarsi su registrazioni di emittenti televisive regionali presenti su YouTube. Circa il termine *Dialekt* per indicare la variante altoatesina di tedesco, va notato che Sinner, in un'intervista a cura di Paolo Fiorenza riportata dal sito fanpage.it il 19 febbraio 2024, avrebbe detto: «Ma poi, noi parliamo il nostro dialetto tedesco, ma anche in Sicilia parlano un dialetto che nelle altre parti d'Italia non capiscono, no?». Non è stato tuttavia possibile rintracciare la registrazione dell'intervista. In un'intervista pubblicata da Viviana Mazza sul *Corriere della Sera* il 24 agosto 2025, Sinner ha ribadito «in famiglia si parla un dialetto sudtirolese, simile all'austriaco» (https://www.corriere.it/sport/tennis/25_agosto_24/jannik-sinner-intervista-ff709acd-bae5-4d01-ae5-61af1fed9x1k.shtml). L'EURAC Research di Bolzano sta realizzando un software di riconoscimento e trascrizione di *Dialekt* altoatesino allenato anche sul parlato di Sinner (comunicazione orale di Andrea Abel, che ringrazio). Si tratta di una trascrizione/traduzione verso il tedesco standard più probabile e vicino all'originale. Più informazioni sullo strumento si trovano qui: <https://augusta.eurac.edu/> o anche su Zenodo: <https://zenodo.org/records/15553914>. Se non si riesce agevolmente a capire il parlato tedesco di Sinner in risposta alle domande in tedesco dei giornalisti altoatesini presenti alle conferenze stampa delle ATP Finals 2024 e degli Internazionali di Roma 2025, si può apprezzare nel frattempo l'aiuto del trascrittore per il tedesco di Speechmatics.

¹¹ Hutchins, Rowe (2017).

Supertennis, Sinner viene esplicitamente invitato a guardare in camera e a rivolgersi direttamente al pubblico italiano¹².

Sono state raccolte le videoregistrazioni di 45 interviste sul campo immediatamente post-partita, in genere lunghe meno di 3-5 minuti ciascuna. Queste interviste sono (state) rilasciate prima in inglese a un intervistatore locale e poi in italiano¹³; inoltre si sono analizzate 10 conferenze stampa, della durata di 10-15 minuti, con le domande in inglese (e talvolta in tedesco) oltre che in italiano; e infine sono state trascritte anche 10 interviste in italiano della durata media di 15-20 minuti, ma talvolta anche di 30 minuti¹⁴.

La raccolta non presenta i requisiti necessari per parlare di corpus digitale secondo i criteri di Barbera (2013)¹⁵, tuttavia pare sufficientemente ampia per dare un quadro dell'italiano delle interviste di Sinner anche nella sua evoluzione nel tempo (dal 2022 al 2025).

Le videoregistrazioni sono state trascritte con Speechmatics; la trascrizione presenta una serie di inconvenienti che impongono sempre un accurato controllo sulla videoregistrazione da cui il software di trascrizione è partito.

Questi inconvenienti sono di quattro tipi:

1. resa della sintassi dell'orale: ogni pausa lunga – e Sinner ne fa molte tra una clausola e l'altra – è interpretata come un punto fermo e la parola successiva è scritta con maiuscola; le pause brevi vengono trascritte come virgole;
2. correzione automatica (talvolta non giusta) di *e* congiunzione in *è* verbo, di accordi morfologici di aggettivi o predicati nominali che nell'orale sono sbagliati o pronunciati con vocale indistinta; integrazione di vocale finale di verbi (ad esempio, il *son* di Sinner diventa *sono*); introduzione di congiuntivi e di articoli non presenti nell'orale;
3. cancellazione non sistematica di elementi fatici o di preposizioni e congiunzioni ripetute;
4. non riconoscimento di nomi propri per cui gli stessi vengono saltati, o mal riprodotti¹⁶.

Lavorare sulla trascrizione automaticamente generata dal software menzionato, dopo averla manualmente emendata dagli inconvenienti di cui sopra, resta comunque se non necessario almeno molto pratico per chi è interessato a studiare il lessico e la reggenza di verbi e aggettivi, nonché la struttura testuale dell'intervista. Per chi fosse interessato a un'analisi conversazionale sarebbe invece necessaria una trascrizione con inserzione di tratti prosodici soprasegmentali¹⁷.

¹² Si veda l'intervista del 26 agosto 2025, dopo la partita con Vit Kopřiva allo US Open.

¹³ Si tratta delle partite di tornei a cui Sinner ha partecipato nel 2024 e nel 2025 fino all'US Open incluso, più il discorso tenuto dopo la partita conclusiva delle ATP Finals a Torino nel novembre 2023; se non diversamente indicato, si tratta di interviste scaricate dal sito di *Supertennis* (<https://www.supertennis.tv/Media-gallery/Video-gallery/Interviste/>).

¹⁴ Sono state scaricate dalla rete le seguenti interviste: 9 ottobre 2020, Festa dello sport con la partecipazione di Riccardo Piatti; due interviste fatte da Max Giusti nel 2020 e poi nel 2023 alla cerimonia dei *Supertennis Awards*; un'intervista di Chiambretti nel 2024 sempre alla consegna dei *Supertennis Awards*, coinvolgendo anche Matteo Berrettini; l'intervista di Lisa Offside a Montecarlo marzo 2024; quelle sponsorizzate da Intesa San Paolo e Lavazza fatte da giornalisti, nel 2023, 2024 e quella del 4 aprile 2025, dopo due mesi di silenzio nel periodo della sospensione.

¹⁵ «Raccolta di testi (scritti, orali o multimediali) o parti di essi in numero finito in formato elettronico trattati in modo uniforme (ossia tokenizzati ed addizionati di markup adeguato) così da essere gestibili ed interrogabili informaticamente; se (come spesso) le finalità sono linguistiche (descrizione di lingue naturali o loro varietà), i testi sono perlopiù scelti in modo da essere autentici e rappresentativi» (Barbera, 2013: 18).

¹⁶ Questo tipo di inconvenienti, soprattutto quelli ai punti 2, 3 e 4, si riscontrano anche nei sottotitoli automaticamente generati per le videoregistrazioni, cioè quelli che si leggono cliccando sull'icona composta da un quadratino con iscritto CC.

¹⁷ Per l'italiano televisivo si veda Mauroni, Piotti (2010) e per l'italiano mediato tecnicamente attraverso SMS, messaggistica istantanea, posta elettronica, wiki, blog e social media (Facebook e Twitter) si veda Prada (2022 [2015]). Si veda anche Patota, Rossi (2018).

2.1. *Un lessico poco specialistico*

Nelle sue risposte in italiano Sinner non usa moltissimo lessico specialistico: ne usava di più nelle interviste del 2019 e del 2021; quando ha cominciato ad essere un “personaggio” ha messo in atto strategie di riservatezza e ha cominciato a rispondere sempre nello stesso modo o quasi, con espressioni linguistiche di cui è sicuro. A chi glielo faceva notare rispondeva, e risponde, che se le domande sono sempre le stesse, lui è giustificato nel rispondere allo stesso modo con piccole varianti. Anche perché il risultato delle sue partite è stato quasi sempre lo stesso dall’inizio dei successi nel 2023, a tutto il 2024 e 2025. Fanno eccezione le sue conferenze dopo le sconfitte nelle partite con Carlos Alcaraz, anche queste improntate a riconoscere il valore dell’avversario più che a dare dettagli sulla propria tattica, a sottolineare l’importanza dei risultati raggiunti e la necessità di migliorarsi. Peraltro questa necessità viene dichiarata sempre, anche dopo le partite che vince. Nelle conferenze stampa e nelle interviste sul campo dopo le finali alla consegna del trofeo, alla necessità di migliorarsi come tennista si aggiunge, retoricamente, il miglioramento “come persona”¹⁸.

Durante lo slam di Flushing Meadows 2025, si è notata una leggera maggior ricchezza di dettagli anche nelle interviste rilasciate in italiano, specie dopo partite “combattute”: si veda uno stralcio della conferenza stampa del 30 agosto 2025, dopo la partita con Shapovalov:

(1)

GIORNALISTA A: Qual è stato il momento in cui hai pensato che stavi riprendendo in mano la partita dopo un inizio difficile e hai mai temuto di rischiare di perdere il titolo di campione in carica e di numero uno?

SINNER: Ehm, ho detto prima, cioè non sto pensando tanto a a difendere o numero uno.

Le partite sono lunghissime, possono essere veramente lunghe, no, ognuna ha un po’ la sua storia.

Quindi si gioca sempre un giorno c’è un un avversario e devi trovare la soluzione.

Alla fine questo è un po’ un po’ il tennis.

Credo che ha cambiato un po’ quando gli ho fatto il break al terzo da tre uno tre due.

Un momento chiave e se va a quattro uno è già molto molto diverso quindi secondo me quel quel punto lì era importante. Come forse un punto chiave era anche sul cinque pari nel primo set.

La palla break che ho avuto che è andato verso la sua parte. Sai, ci sono sempre un po’ un po’ più di punti come magari solo due set su tre quindi...

Secondo me questo era molto importante.

[omissis]

GIORNALISTA B: In una partita come quella di oggi, dove ci sono stati dei momenti di difficoltà, il briefing dopo il match con Simone e Darren, si concentra più sugli aspetti tecnici oppure sulla gestione della partita?

SINNER: Dopo la partita di oggi?

GIORNALISTA B; Di oggi.

SINNER: **È un misto di di robe** un misto di sia tecnico come magari può essere più il servizio ma anche tattica. Oggi secondo me tatticamente ho giocato.... un po’ interpretata abbastanza bene la partita.

¹⁸ Mauroni, Miller, Harper (2021).

Mancava all'inizio un po' di un po' di mio, un po' più di magari un pochetto più forte.

La lunghezza dei colpi non era quella giusta, ero abbastanza corto, però questo poi lo... 3 su 5 ti dà la possibilità di trovarti un pochetto meglio dopo e quindi parli un po' di tutto, no, di quello che hai fatto bene, ma anche quello che ho fatto male.

Domani abbiamo un giorno dove possiamo prepararci al meglio per la prossima partita.

Vediamo chi sarà e poi poi vediamo.

Ricca di dettagli tecnici è anche la conferenza stampa dopo il quarto di finale con Musetti agli US Open (4 settembre 2025) in cui Sinner afferma:

(2)

Sai dobbiamo anche vedere quando uno serve 50%, però quando le serve. (le= le prime di servizio)

Cioè, più che altro è quello lì, no? **Le mette quando palla break sul 30 pari**. Sai sono un po' quei quei momenti lì, no? Oggi per esempio ho servito molto bene nei punti importanti.

Poi sono riuscito ad alzare un pochetto la percentuale che che aiuta sempre, no?

Ovviamente **giocare con la prima è molto meglio che giocare con la seconda**, però sulla seconda stiamo facendo qualche cambiamento stiamo **provando a mandare la palla un pochetto più veloce. Però anche con un po' più di spin**. Quindi sì e poi comunque adesso inizia anche a cambiarla.

Magari prima andavo sempre al corpo, ora riesco a ad avere tre angoli. Non sempre, dipende anche in che giornata sono però. (grassetto mio)

Sinner è parco nell'uso di anglicismi tecnici; *brekkare* è l'adattamento più frequente; *palla break*, *set*, *game* e *match*, *tie-break*, *spin* compaiono, come pure *feedback*, *team*, inteso come il suo gruppo di tecnici e allenatori (raramente sostituito da *squadra*, parola destinata piuttosto a designare la compagine del torneo di Coppa Davis). Compare anche *slam*, come plurale invariabile preceduto dall'articolo *i*, mai *gli*. Anche altre parole italiane che iniziano con *s* seguita da consonante non ricevono l'articolo *lo* o *gli* al plurale: nell'intervista collettiva dopo la vittoria della Coppa Davis 2024 dice «siamo dei sportivi» e in un'altra «quel spot», in un'altra ancora «tutti i sponsor»; di Musetti agli US Open 2025 dice: «Usa benissimo il slice».

Fra i tipi di colpi compaiono appunto *slice*, *lob*, *smash*, *serve and volley*, e i tecnicismi italiani *vincente* e *passante*. Tecnicismi si possono anche considerare l'uso assoluto, senza oggetto esplicitato, di *servire*, *rispondere*, *variare*, gli usi tennistici di *servizio* e *risposta*, *prima* e *seconda*, *d(i)ritto*, *rovescio*. Va comunque precisato che quando parla italiano non ricorre alla commutazione di codice, come spesso fanno gli studenti di italiano LS e gli emigrati italiani da tempo fuori dal contesto linguistico italiano; inserisce isolate parole inglesi in un tessuto sintattico italiano. Non inserisce clausole in un'altra lingua nel discorso italiano per farsi capire: la commutazione di codice consiste nel parlare in un'altra lingua, di solito inglese, e rivela in lui, bilingue, sensibilità verso chi non comprende l'italiano¹⁹ e la consapevolezza di essere un personaggio internazionale.

¹⁹ I casi in cui commuta codice sono legati al fatto che si rivolge al giudice di sedia per ringraziarlo alla cerimonia di premiazione delle ATP finals Torino, 19 novembre 2023; oppure quando si rivolge al pubblico presente a Roma e a quello televisivo dopo aver perso la finale il 18 maggio 2025: «Un'ultima cosa che magari a casa ci sono anche alcuni che parlano in inglese. Thank you so much for everyone for watching also at home I guess here still some people speak English so thank you so much for coming, thank you for watching at home and see you guys next year. Prossimo anno. Grazie mille». Anche all'inizio

Non entrare nei dettagli è una scelta, fa parte della politica della *poker face*, non dare vantaggi agli avversari, né col *body language*, né a parole sulla tattica. Oltre che per carattere e indole propria, sappiamo che Sinner è stato istruito a comportarsi così: lo apprendiamo dalle interviste rilasciate dall'allenatore Cahill. Sappiamo dalle dichiarazioni dei compagni di Davis che è capace, quando vuole/può, di osservazioni tattico-tecniche precise. Nelle interviste lunghe rilasciate a giornalisti usa un lessico più ampio, rispondendo a domande su aspetti di vita vissuta più che di tennis.

Anche se, come abbiamo visto nei brani (1) e (2), dà qualche dettaglio in più, usa un maggior numero di tecnicismi nelle risposte alle domande in inglese, forse perché alcune sono più specifiche e perché si sente più autorizzato a usare tecnicismi inglesi in un tessuto testuale inglese.

Fece discutere i suoi fan in rete la volta che – mancandogli la parola *impostazione*, *aspetto* o *assetto* – disse *cosa tattico*: in molti più che criticarlo plaudirono alla sua “italianità”, dimostrata attraverso disinvoltura linguistica. Era appunto il 2023: dopo ha imparato ad evitare di dire qualcosa se non gli viene subito la parola giusta, piuttosto si interrompe e riformula la frase. Continua a usare disinvoltamente *cosa*, *cose* e *roba*, *robe* come iperonimi tuttofare: si veda il brano riportato in (1) «È un misto di di robe» e gli esempi (3) e (4).

(3) Leggo delle cose dove non son d'accordo²⁰

(4) diciamo in parlando in cosa generali²¹

Non chiede l'aiuto dell'interlocutore con un “come si dice?”. L'ha fatto una volta il 29 ottobre 2024 durante un'intervista di Sky Sport quando disse *desidratato*, ma era conscio che non era il prefisso giusto.

Il lessico non tecnico usato da Sinner nelle interviste è lessico fondamentale e di alto uso, per usare le marche d'uso di De Mauro²², appropriato alla situazione “discorso con la stampa”. Meno appropriati appaiono i frequenti *qualcosina* e *un pochettino più*, nonché gli avverbi *lì*, *là*, *qua* con funzione in parte di deittici spaziali, in parte di deittici testuali; usati, si direbbe, senza consapevolezza del fatto che sono tipici di un parlato informale.

Sinner è un non nativo italofono che appare spontaneo anche perché padroneggia relativamente bene un italiano neo-standard, appreso da contatto con italofondi, più che da studi e letture. Si tratta del discorso di un atleta che ha compreso come nel post-partita **sul campo** bisogna:

1. dire bene dell'avversario e del suo team;
2. dire che si è “giocato un buon tennis” e “si è alzata l'asticella” ad un certo punto della partita;
3. non sbilanciarsi circa i risultati delle partite successive del torneo e recitare il mantra “ogni partita è a sé”;
4. ringraziare il pubblico presente sempre e anche il pubblico televisivo specie se – come per gli Australian Open o i Master 1000 statunitensi e canadesi – gli orari delle partite comportano, per via dei fusi, dirette televisive che in Europa sono trasmesse di notte.

del discorso aveva avuto il riguardo di rivolgersi a Alcaraz in inglese «vorrei iniziare con Carlos. Parlo un attimo in inglese perché con lo spagnolo non ci sono ancora [Alcaraz dice che capisce l'italiano] Parlo italiano? Capisci? Perfetto allora».

²⁰ Intervista del 21 settembre 2023 rilasciata a Federico Ferri, direttore di Sky Sport.

²¹ Intervista Sky prima delle ATP finals 17 novembre 2024

²² Fondamentale: tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati; alto uso: sono così marcati i vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati dall'Introduzione del *Nuovo De Mauro* (<https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/>).

I giornalisti quando riportano dichiarazioni sue tra virgolette correggono in congiuntivi tutti gli indicativi dopo i verbi di opinione (*credo, penso*). Correggono il relativo *che* sovraesteso in *a cui* se necessario, ma talvolta in base allo stereotipo “Sinner umile e dal discorso prevedibile” correggono verso il basso, come quella volta che Sinner disse *avversario ostico* e alcuni siti riportarono *avversario tosto* (novembre 2024)²³. Ugualmente utile a testimoniare che Sinner quando vuole sceglie le parole è il passo della conferenza stampa collettiva dopo la vittoria della Coppa Davis 2023. Ai giornalisti che chiedevano del suo rapporto con Berrettini ha risposto «La nostra amicizia è abbastanza naturale, poi lui è più adulto in certe cose»; Berrettini, presente, si è inserito dicendo «forse vecchio» e Sinner ha continuato «ma è una bella amicizia da avere».

2.2. Il lessico delle interviste tra *bapax* e fossilizzazione

Per fare il tipo di discorso in italiano sopra delineato il lessico necessario è piuttosto limitato ed è interessante notare che Sinner – quando esce dalla sua routine lessicale – domina bene derivati con morfemi prefissali come *irrelevante*²⁴, *penultima*²⁵. A volte prende in prestito parole dall’intervistatore, inglobandole nella sua risposta come nel caso di *scaramantico*²⁶ o *sorprendente*.

Spesso sono degli *bapax*, nel senso che non li riutilizza più.

Ubaldo Scannagatta nella conferenza stampa dopo la conquista dello US Open 2024 chiede a Sinner che cosa lo ha sorpreso di più. Sinner trasforma il verbo in aggettivo e lo inserisce nella sua risposta.

(5)

SCANNAGATTA; Volevo chiederti non la cosa di cui sei più orgoglioso, ma **quella che ti ha sorpreso** di più.

Fra vincere due Slam nello stesso anno, diventare numero uno del mondo. Dar 3 set a 0 a Draper, Paul e Fritz, oppure anche l’88 per cento di punti quando hai messo dentro la prima che un anno fa un anno e mezzo fa sembrava impensabile. Ecco fra queste quattro cose qual è quella che a te ti ha sorpreso di più.

SINNER: Ma è difficile difficile dire però credo ovviamente **vincere due due Slam in un anno è... abbastanza sorprendente** perché... soprattutto questo qua secondo me. Quando non hai aspettative un po’ diverso come magari era un po’ in Australia.

Non sempre il passaggio da un’espressione all’aggettivo correlato si rivela fruttuoso; ad esempio, nella conferenza stampa del 7 settembre 2025, dopo aver ammesso che vuol provare a uscire dalla sua *comfort zone*, dice: «sarà anche necessario di spingermi verso una zona dove non mi sento confortevole, no, come giocatore».

Sinner assorbe dalla comunità linguistica in cui si trova: ad esempio, soprattutto quando è negli Stati Uniti usa le forme *gonna* per *going to*, *wanna* per *want to* e pure, ma non

²³ Che *ostico* faccia parte del lessico produttivo di Sinner è confermato dal fatto che ha riusato la parola dopo un anno, nell’intervista a Supertennis, in seguito alla partita con Shapovalov agli US Open 2025: «Ok con Shapovalov anche contro di lui abbiamo giocato tanto tempo fa e mi ricordo la partita in Australia che ho perso al quinto. Una partita molto difficile, molto ostica».

²⁴ In un’intervista del 2022 su Sky legata all’accesso ai quarti agli US Open, Sinner dice: «Sapevo prima della partita che qua mi mancava ai quarti di finale. Nell’altro senso non è che ci fai caso, no? Quando giochi che manca una partita ai quarti. Cioè insomma, è un po’ irrilevante nell’altro senso».

²⁵ Discorso della premiazione di finalista agli Internazionali di Roma 2025.

²⁶ Ripreso dall’intervista di Lisa Offside 2024.

durante le interviste, l'esclamazione *Oh my God!* Agli Internazionali di Roma 2025 ha cominciato a usare dei latinismi: nell'intervista a Supertennis del 18 maggio 2025 dopo la finale usa per ben due volte *in primis* e per una volta *deficit*²⁷.

(6)

Dobbiamo migliorare tante cose per andare avanti in questo torneo.

In primis fisicamente no perché comunque la partita è diversa però abbiamo tanto feedback eh.

Ehm, diciamo che son tante cose che devo migliorare, **in primis** proprio un po' il movimento, però soprattutto anche le partite non mi mancano le partite.

A volte sento un po' il **deficit** di punti importanti, però, e va bene così sono... va bene così e poi insomma vediamo. Grazie, grazie

Un'interessante tesi di laurea magistrale²⁸ mostra come la narrazione del personaggio Jannik Sinner, costruita man mano dalle telecronache, comporti espressioni che troviamo nelle sue interviste: l'onnipresente *alzare il livello, alzare l'asticella*²⁹, *sono un ragazzone ossessionato dal tennis, sono uno molto determinato, gestire la pressione, i piccoli dettagli poi fanno la differenza, il tennis può avere tanti alti ma poi anche dei bei bassi* e in ultimo *non sono un robot, non devo dimostrare sempre qualcosa*.

Sinner adotta gli aggettivi usati dai giornalisti per descrivere i suoi avversari: Musetti è *talentoso e fastidioso*³⁰, nel senso che cerca di dare fastidio al suo gioco; per altro Musetti dice nella sua conferenza stampa che ha cercato di *«sporcare il gioco, di dargli fastidio»*.

Un altro modo di dire che compare spesso in bocca ai commentatori è *essere in fiducia, dare fiducia*. Max Grassi, il 14 novembre 2024 nel suo articolo sul sito di Supertennis, a proposito del percorso di Sinner nelle ATP Finals, riporta le parole di Sinner così

(7)

La prima partita non è stata semplice perché non giocavo da un po'. La seconda era molto importante perché mi ha messo in ottima posizione per la qualificazione. Quella di stasera mi ha dato fiducia per la semifinale. Spero di alzare ancora il livello, ma sono comunque molto contento di come sto giocando.

Sinner però aveva detto «mi ha dato confidenza» e molto spesso nel corso delle interviste usa *confidenza* e non *fiducia*³¹. Attraverso le sue interviste possiamo avere una conferma di come questo significato di *confidenza* abbia preso sempre più piede in italiano: il 9 ottobre 2020 a 19 anni usa ancora la parola inglese: «conoscendomi, lavorando su tutte le cose, giocando partite prendere un po' di *confidence* so che posso andare lontano ai tornei. [...] Quando vinci due tre turni vai un po' in *confidence*». Quattro anni dopo alle ATP Finals di Torino, 16 novembre 2024, dice: «Sono riuscito a brekkarlo molto, molto presto in tutti i due set, che poi comunque ti dà confidenza per poi finire».

²⁷ *Deficit* in realtà l'aveva già usato nel 2024.

²⁸ Elena Bianco, *Analisi del linguaggio tennistico attraverso le telecronache di Jannik Sinner: gli Australian Open 2025*, relatore Luca Bellone, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne Corso di Laurea Magistrale in Traduzione, Università di Torino, Anno Accademico 2024/2025.

²⁹ L'espressione originaria dello sport del salto in alto, dove si sposta la barra a un'altezza maggiore per superarla, si sta diffondendo anche in aree non sportive grazie all'uso frequentissimo che ne fa Sinner, gli altri tennisti e i commentatori di Supertennis.

³⁰ Conferenza stampa dopo il quarto di finale agli US Open 2025.

³¹ Non è ancora arrivato a dire che è *confidente* come altri tennisti e altri sportivi, ad esempio la pallavolista Paola Egonu che già nel 2022 affermava a proposito del Mondiale per Club: «Siamo pronte, sono confidente nella squadra».

È a causa di *confidence* inglese che la parola *confidenza* col significato di ‘fiducia nei propri mezzi’ è sempre più usata, ma se esaminiamo la storia nel significato che oggi gli si attribuisce, specie da parte di sportivi, vediamo che è antico e ben documentato, ad esempio, in Machiavelli e Ariosto, perciò è solo parzialmente corretto parlarne come di un prestito semantico. Anche l’uso di *camera* per *telecamera* è un prestito dall’inglese³².

Cahill ha certamente avuto un’influenza sul suo inglese ed è probabile che Sinner abbia forse avuto più occasioni e motivazioni per migliorare il suo inglese che non per migliorare il suo italiano. A un certo punto ha scoperto che si può usare il morfema *-wise* per veicolare ciò che in italiano diciamo “dal punto di vista X”. Così nelle interviste in inglese del maggio 2024, dopo le cure all’anca, è apparso *body-wise*³³, poi seguito da altre costruzioni come *injury-wise* e *health-wise* all’Australian Open 2025.

Abbiamo visto comparire *phrasal verbs* come *to hold on* e la costruzione transitiva inglese di *to play* seguita da nome di tennista come oggetto³⁴, mentre in italiano Sinner continua ad usare *giocare con*, *giocare contro* quasi non compare nei suoi discorsi³⁵. La forma elativa *super* + aggettivo è comparsa con frequenza nelle sue interviste in inglese del 2025, ma già nel 2024 alla Coppa Davis intervistato dalla RAI diceva «siamo supercontenti»: si veda *super super sorry* a Cincinnati 2025 quando si è ritirato dalla finale, e quasi in parallelo in quelle in italiano, di solito premesso a aggettivi positivi, come in *supercontento*, e in «partita super super positiva» (dall’intervista sul campo del 3 agosto 2025). Sinner non ha mai usato *-issimo*, ma questa voga di *super* + aggettivo, di chiara provenienza angloamericana (diffuso in rete nei messaggi di influencer italiani e accolto dal linguaggio giovanile), ha contagiato anche lui. Altri sportivi italiani come Bagnaia o Paolini hanno usato questa forma di superlativo molto prima.

Fra gli esempi di fossilizzazione, quelli che spiccano di più sono la sovraestensione dell’articolo *il/i* di fronte a nomi e aggettivi che iniziano per *s* seguita da consonante, il frequentissimo uso di *nell’altro senso* per *d’altra parte*³⁶, *solo che* + aggettivo³⁷, che però nel

³² Intervista di Lisa Offside 2024: «E per esempio dopo gli Australian Open c’erano alcune camere fuori dalla casa dei miei genitori. Ho visto la loro reazione. Io ormai sono abituato ad avere una camera lì, una camera là, quindi cioè lo gestisco in modo normale».

³³ Però nell’intervista a Wimbledon, dopo l’incontro con Medvedev il 10 luglio 2024, dice ancora *physically*.

³⁴ Costruzione permessa dall’inglese e che ha dato origine a *unplayable* riferito a persone. La Fauci ha scritto *Sinner? Ingicabile* nella rivista *Prometeo* del marzo 2025 anno 43 n. 169, pp. 78-81. Constatando che *ingicabile* ha soppiantato *imbattibile*, negli articoli di giornale e nelle telecronache sportive, La Fauci parla di troppo: «A forza di bersagliare gli avversari con palle ingicabili, per trasferimento di attributo dallo strumento a chi se ne serve, ingicabile è diventato lui medesimo» (p. 78-80). Anche De Vecchis (2023: 115-116) ha trattato di *ingicabile*, da parafrasare ‘contro cui non si può giocare’. E ha osservato che la resa ‘che non si può giocare’ prevederebbe l’uso di un *che* polivalente. Riflettendo sulla costruzione inglese *I played Fritz*, non è nemmeno necessario vedere un troppo in *unplayable Fritz*. Sinner fa parco uso della costruzione *to play* + *tennis player proper name* in inglese e finora non mi risulta che si sia spinto a definire qualche suo collega *unplayable* o *ingicabile*.

³⁵ Forse nell’ottica di disinnescare il riferimento alla lotta col nemico in campo; mentre in inglese è spesso evocato l’*opponent*, nelle interviste italiane di Sinner *avversario*, *rivale* compaiono poco, sostituiti dal nome o dal cognome del giocatore e da riferimenti pronominali. Più aggressivo appare Sinner quando dice che lui non difende i titoli di cui è *defending champion*, ma ne va a caccia. Riporta l’inglese di certi titoli giornalistici «Sinner, Sabalenka chasing rare repeats as US Open gets underway», New York (AFP) – 24/08/2025.

³⁶ Se ne veda l’uso nella nota 23; è decisamente la locuzione avverbiale più frequente nel parlato di Sinner. La usa al posto di *d’altra parte*, *dall’altra (parte)* – senza introdurla con un correlato “*in un senso*” – più volte in tutte le interviste. Va notato che non compromette il senso del discorso e probabilmente si sente sicuro nell’usarla sentendo i giornalisti che nelle loro domande usano *nel senso che* per chiarire parti della propria domanda: «Ti chiedo però è vero che magari le percentuali di prime non ti hanno soddisfatto, però bisogna anche considerare che adesso tu hai una seconda che è quasi una prima, nel senso che ti chiedo se è uno dei segreti del tuo percorso» (conferenza stampa dopo l’incontro con Musetti, US Open 3 settembre 2025).

³⁷ Si veda la risposta data da Paolo D’Achille – il 1 dicembre 2020 nella Sezione *Consulenze* del sito dell’Accademia della Crusca – a un lettore che si interrogava sulla struttura *solo che* + aggettivo: «È [...] possibile che *solo che* abbia preso (impropriamente) il posto di *solo* anche nella sua funzione avverbiale. C’è

2025 ha usato di meno, *provare di*³⁸. In molti casi la preposizione *di* è sovraestesa, preferita al posto di *da*, ad esempio in *va di sé*, al posto di *a* come in *non ho mai avuto problemi di dormire*³⁹; *riesco ad attaccarmi al lavoro e di quello che abbiamo fatto* e inserita anche là dove non sarebbe necessaria una preposizione: *Io so di come sono andate le cose; è un po' ingiusto di quello che sto passando*.

3. ALLA RICERCA DI INTERFERENZE DAL TEDESCO

Le interferenze dal tedesco nativo non sono molte e stanno scemando. La più appariscente è quella legata a *sich bedanken*⁴⁰, in italiano *ringraziare*, che viene reso in italiano da Sinner con *mi ringrazio*. I due casi più noti sono nel discorso al Quirinale del 1 febbraio 2024, soprattutto quando Sinner regala al Presidente Mattarella una racchetta e dice che è da parte di tutta la squadra della Davis. Poiché il soggetto è plurale, Sinner non usa *ringraziarmi* ma *ringraziarvi*.

(8)

E quindi credo che ognuno di noi *si deve ringraziare* con non solo con tutta la gente che c'è qua ma soprattutto tutta la gente che mi sta guardando da casa. E per per l'ultima cosa l'ultima cosa che vorrei dire che abbiamo preparato un un piccolo regalo. Non solo da da me ma di tutta la squadra per *ringraziarvi* di di tutto quello che sta facendo per noi grazie mille..

(9)

Però sicuramente a prescindere del risultato *mi voglio ringraziare* del vostro supporto
(Torino cerimonia di premiazione 11 novembre 2024 per numero 1 ATP)

Nel frattempo questa interferenza deve essergli stata fatta notare e non l'abbiamo più trovata. Ma è interessante osservare che tre mesi prima del ricevimento al Quirinale, in una situazione forse per lui meno impegnativa, aveva tenuto alla premiazione ATP Finals di Torino il 19 novembre 2023 un discorso in cui aveva usato correttamente *ringraziare* per ben due volte. Un discorso in cui l'interferenza era però affiorata quando ha detto: «Mi avete raccolto come come un piccolo bambino e mi avete dato forza, soprattutto nei momenti difficili non solo in campo ma anche fuori al campo». In tedesco *kleines Kind* può valere anche 'ragazzino'.

Così pure il «Mi ha fatto male» detto nell'ottobre 2024 dopo la rinuncia a partecipare al Master 1000 di Bercy e in un'intervista prima delle ATP finals Torino 2024 è la traduzione del tedesco *Es tut mir Leid* al posto dell'italiano *mi è dispiaciuto*: o meglio ancora – come suggerisce Andrea Abel – la traduzione del più forte *wehtun*, *etwas tut weh*, inteso come *causare dolore fisico o spirituale*⁴¹, «sono sono molto contento di rigiocare qua in Italia, non ho giocato Roma che a me mi ha fatto male quindi contento di esser qua a Torino».

da aggiungere da un lato che nei testi parlati e scritti di carattere popolare (come pure in molti sistemi dialettali) è frequente l'uso di *che* dopo molte congiunzioni subordinanti (*quando che, mentre che, siccome che, ecc*): <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/certo-che-s%C3%AC-solo-che/2857>.

³⁸ Nel discorso al Quirinale del 1 febbraio 2024, Sinner dice due volte *provare a*; anche nel post partita con Musetti allo US Open 2025 lo si sente dire *provando a mandare*.

³⁹ Intervista con Lisa Offside a Montecarlo marzo 2024.

⁴⁰ Ringrazio Andrea Abel della Libera Università di Bolzano per avermelo fatto notare.

⁴¹ Si veda la definizione di *wehtun* nel *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* là dove accenna al *seelischen Schmerz* (<https://www.dwds.de/wb/wehtun>).

Una costruzione che nuovamente appare frutto di interferenza – poiché in tedesco *Eine Frage beantworten* è transitivo rispetto all'italiano *rispondere a una domanda* – è l'espressione *queste domande saranno risposte* ispirata dal tedesco *Diese Frage wird beantwortet werden*. Sinner ha usato in due occasioni questa costruzione passiva⁴² di *rispondere*: nell'intervista del 4 Aprile 2025 dopo i mesi di sospensione e nell'intervista post-partita della semifinale allo US Open del 6 settembre 2025.

(10)

Non so cosa aspettarci onestamente sarà molto molto difficile, però è la terza finale slam contro di lui sulla su un'altra superficie di nuovo quindi vediamo ma niente tutte **queste domande poi saranno risposte** domenica ma dal mio punto di vista sto giocando una una stagione incredibile e quindi adesso vediamo (grassetto mio).

A livello di riprese pronominali Sinner commette errori di accordo, alcuni però non facili da individuare perché pronuncia i clitici con la vocale indistinta. Si veda l'intervista rilasciata il 7 novembre 2024 durante le ATP Finals, tenendo presente che *Grenze* ('limiti') in tedesco è femminile.

(11)

INTERVISTATORE: Ecco secondo te è davvero possibile migliorare sempre o si arriva a un certo punto oltre il quale non si può andare?

SINNER: No, se guardiamo Rafa o Novak di come se siamo migliorati negli anni **i limiti** non ci sono. Perché? Perché siamo solo noi che **le** mettiamo in testa (grassetto mio).

Interessanti i problemi che crea a lui, come a molti italofofoni, il genere di una parola come *fine* che è femminile, ma è più spesso usata al maschile in *fine settimana*. E così tra interferenza delle espressioni tedesche *das Ende* (neutro) *der Welt* e la forte suggestione della parola italiana maschile *finimondo* in un'intervista rilasciata alla giornalista Marziale di Supertennis dopo la finale persa allo US Open 2025 è spuntato *il fine mondo*, per altro in linea con *il fine vita* di cui si sente anche discutere in molte trasmissioni televisive.

(12)

Carlos ha fatto una partita veramente ottima, ha fatto tutto meglio di me, quindi ha meritato di vincere e si va avanti. Non è il fine mondo qua diciamo quindi porteremo a casa anche delle delle lezioni ovviamente di dove possiamo lavorarci su.

5. CONSIDERAZIONI IN ITINERE

La quantità di videoregistrazioni esaminate offre materiale interessante anche per trattare interferenze dell'italiano di Sinner nel suo inglese, per analizzare aspetti sintattici di italiano neo-standard e per indagare quali marcatori di discorso ed elementi fatici prediliga, ma si tratta di argomenti che coinvolgono meno la sfera lessicale e quindi non li abborderemo.

⁴² Andrea Abel mi informa che nel *Dialekt* altoatesino si usa di solito *auf eine Frage antworten* – costruzione più vicina alla costruzione italiana – e perciò, visto che Sinner è cresciuto con il dialetto come L1, Abel trova «comunque notevole la struttura che Sinner usa in italiano».

Vale la pena ribadire che si nota come la lingua di Sinner sia in evoluzione.

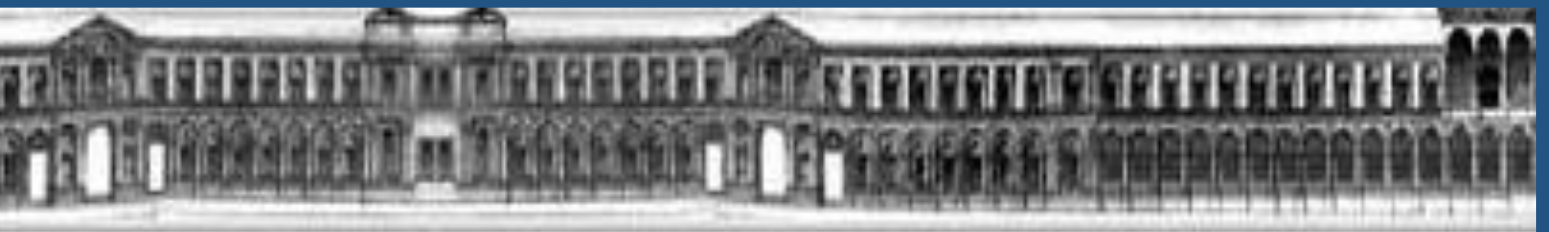
Nella sua conferenza dopo la finale dello US Open 2025, Sinner ha detto che deve uscire dalla zona di comfort per variare e fare nuovi esperimenti nel suo tennis; ci auguriamo che trovi il modo di sperimentare anche dei miglioramenti nel suo italiano, già buono, ma perfezionabile soprattutto nell'intento di padroneggiare variazioni diafasiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonioli G., Moroni M. C. (2020), "Intonation konversationeller Fragen im Deutschen: Eine korpus-basierte Fallstudie an der Schnittstelle von autosegmentale Phonologie und interaktionaler Prosodieforschung", in *Studi germanici*, 17, pp. 103-129.
- Ballarè S., Fiorentini I., Miola E. (a cura di) (2024), *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Barbera M. (2013), *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*, Qu.A.S.A.R., Milano.
- Barker G. (2005), *Intonation patterns in Tyrolean German an autosegmental-metrical analysis*, Peter Lang, New York.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- D'Achille P. (2016), "Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Boston, pp. 165-188.
- De Vecchis K. (2023), "Un monitoraggio sull'italiano contemporaneo", in *L'italiano nella scienza, nella formazione e nella cultura*, Atti del V Convegno internazionale a carattere pratico e scientifico in occasione del 50° anniversario della Cattedra di Lingua Italiana, 17-18 ottobre 2023, MSLU, Mosca, pp. 106-120.
- Grandi N. (2024), *L'italiano neo-standard*, in Ballarè et al. (2024), pp. 33-47.
- Hutchins B., Rowe D. (2013), *Digital media sport: Technology, power and culture in the network society*, Routledge, London.
- Mauroni E., Piotti M. (a cura di) (2010), *L'italiano televisivo 1976-2006*, Atti del Convegno, Milano, 15-16 giugno 2009, Accademia della Crusca, Firenze.
- Mauroni E., Miller S., Harper J. (eds.) (2021), "Media, tennis and the art of public speaking: The role of language in player branding", in *International Journal of Sports Media*, 15, 6, pp. 50-62.
- Moroni M. C. (2020), *Intonation und Bedeutung. Kontrastive Analyse einer deutschen und einer italienischen Regionalvarietät*, Peter Lang, Berlin.
- Prada M. (2015), *L'Italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, e-book, goWare, Firenze.

Italiano LinguaDue 1. 2026





ISSN 2037-3597