

Introduzione

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa

1. Linguistica educativa e dimensione lessicale

Il presente volume è incentrato sulle parole e sul loro insegnamento/apprendimento e si colloca nell'ambito della linguistica educativa. I contributi fanno principalmente riferimento al convegno organizzato da ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Firenze, sul tema «Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2»¹ a distanza di oltre dieci anni da un precedente convegno ILSA dedicato alla stessa tematica (Jafrancesco 2011)², a tangibile testimonianza che il filone della ricerca applicativa, interessato ai processi di apprendimento/insegnamento del lessico in contesti guidati – in cui ILSA è da sempre attiva – continua a essere un tema che suscita un forte interesse fra

¹ Si segnala che il convegno si è svolto il 25 maggio 2019 a Firenze presso la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze.

² Il convegno ILSA su «L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'Italiano L2» ha avuto luogo il 27.11.2010 presso l'Istituto Italiano di Scienze Umane, della Scuola Normale Superiore. Sul tema della competenza lessicale, si ricordano inoltre il Convegno nazionale GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), svoltosi nell'aprile 2006 presso l'Università per Stranieri di Siena (Barni, Toncarelli, Bagna 2008) e il Convegno internazionale del Centro CIS (Corsi di Italiano per Stranieri), tenutosi nel giugno 2006 presso l'Università di Bergamo (Bernini, Spreafico, Valentini 2008).

quanti si occupano di didattica delle lingue e, nel caso specifico, dell'Italiano lingua seconda (L2).

In questo ultimo decennio la riflessione sul lessico e sulla competenza lessicale si è ovviamente sviluppata ed è andata avanti. L'obiettivo di questa raccolta dei saggi riguarda l'intento di fare il punto, a livello generale, sulla didattica del lessico (Maggini) e di cogliere alcuni aspetti, che incidono maggiormente, in maniera più o meno diretta, sul quadro di sfondo riguardante la descrizione del lessico e il suo insegnamento. Tale quadro è caratterizzato dall'avanzamento delle ricerche di linguistica acquisizionale, anche in chiave contrastiva (Valentini), e dagli studi sull'interlingua (Villarini), dai risultati della ricerca psicolinguistica (Cardona), dal ruolo delle tecnologie educative negli ambienti di apprendimento virtuali (La Grassa), dall'uso di strumenti lessicografici multimediali (Marello, Marchisio, Pulvirenti), la nuova attenzione alle lingue specialistiche (Ballarin), l'analisi dei processi comunicativi sui *social* (Gheno). Temi, questi, di ampio respiro, che nei contributi presenti nel volume vengono trattati con riferimento specifico alla dimensione lessicale e alle possibili ricadute applicative per la didattica dell'Italiano L2.

Negli ultimi quindici anni, anche nell'ambito della linguistica educativa, la questione del lessico e dello sviluppo della competenza lessicale è uscita dalla zona d'ombra in cui si trovava negli anni passati; Ferreri (2013) mette in evidenza come proprio i lavori legati al lessico siano diventati centrali nella ricerca di questa disciplina e ne segnala la crescita rilevante tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso e il 2010. Tuttavia, ci sembra che la competenza lessicale sia considerata da molto più tempo un aspetto fondamentale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sia nelle lingue seconde o straniere, sia nella lingua materna³.

L'interesse per il lessico, a nostro avviso, è alimentato anche dagli stimoli presenti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002) – nonché nel *Companion Volume* (2020), la sua versione rinnovata –, e dal suo voler essere onnicomprensivo, intendendo con questo concetto la «sua ambizione di coprire tutti gli aspetti coinvolti dal contatto e dall'uso linguistico» Vedovelli (2010², 32). Nel QCER, infatti, grazie a questo intento classificatorio, le singole competenze e le singole abilità implicate nelle capacità espressive di un individuo vengono descritte in modo puntuale, anche attraverso i descrittori per i vari livelli di competenza⁴, mettendo in luce, in base al principio della trasparenza, l'importanza di ogni singolo aspetto implicato nell'uso linguistico e nei processi di insegnamento/apprendimento di una lingua – fra cui ovviamente anche

³ Da più parti viene segnalato che l'arricchimento lessicale non può essere sviluppato in modo automatico (cfr., fra tutti, Ferreri 2005; Sobrero 2009) e che pertanto è opportuno pianificare interventi didattici specifici incentrati sulla competenza lessicale, non solo per gli studenti stranieri di Italiano L2, ma anche gli studenti italiani a partire dalla scuola primaria fino all'università. L'importanza dell'apprendimento del lessico in contesto scolastico è sottolineato nelle note Dieci tesi GISCEL (1975).

⁴ Nel QCER, in relazione alla competenza lessicale, si forniscono esempi di scale per i livelli di competenza sulla «ampiezza del lessico» e sulla «padronanza del lessico».

la dimensione lessicale –, e sottolineando la necessità di una riflessione specifica su tali aspetti. Anche questo ha contribuito a dare nuovo impulso all'attenzione posta da quanti operano in questo settore (p. es. ricercatori, insegnanti, studenti) sull'oggetto di questo volume, vale a dire le parole e il loro uso.

Nel documento del Consiglio d'Europa la competenza lessicale viene descritta, come le altre componenti della competenza linguistico-comunicativa, in modo preciso: «La competenza lessicale consiste nella conoscenza e nella capacità di usare il lessico di una lingua, che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali» (Council of Europe 2001/2002, 136), elencando dettagliatamente gli elementi che si riferiscono alla prima categoria (elementi lessicali), cioè le parole isolate e la vasta pluralità di espressioni fisse (p. es. formule frastiche, espressioni idiomatiche), e gli elementi appartenenti alla seconda categoria (elementi grammaticali), vale a dire tutte le parti del discorso di classe chiusa (p. es. articoli, congiunzioni, pronomi personali), invitando inoltre gli utenti del QCER a considerare e specificare:

- Quali sono gli elementi lessicali (espressioni fisse e parole isolate) che l'apprendente avrà bisogno di/sarà preparato a/sarà invitato a riconoscere e/o a usare
- Come vengono selezionati e classificati tali elementi (Council of Europe 2001/2002).

Nel QCER si suggerisce inoltre l'importanza della riflessione, da parte di tutti coloro che si occupano a vario livello di insegnamento linguistico (p. es. insegnanti, estensori di sillabi, industrie culturali), da un lato sulle modalità più opportune per sviluppare la competenza lessicale degli apprendenti, dall'altro sui criteri che è necessario adottare per selezionare il lessico da proporre nei percorsi didattici. Infine, nel sesto capitolo del documento (cfr. par. 6.4.7.1), dedicato specificatamente all'apprendimento e all'insegnamento linguistico, si fornisce una lista di *input* volta ad attivare negli utenti del QCER la riflessione sulle modalità più opportune per accrescere la competenza lessicale, offrendo un modello di trasparenza e di consapevolezza nelle scelte metodologiche da adottare nella didattica delle lingue, che riteniamo di fondamentale importanza per la professionalità degli insegnanti.

2. Alcuni 'punti di vista' sul lessico

Focalizzando l'attenzione sull'apprendimento di una L2, un contributo importante viene fornito dalla linguistica acquisizionale, disciplina, come affermato da Vedovelli e Casini (2016), solo apparentemente «concorrente» rispetto alla linguistica educativa – in relazione alla differenza e all'autonomia dei quadri teorici e all'oggetto della ricerca –, data la possibilità che fra le due settori di studio si possa instaurare un rapporto virtuoso di arricchimento reciproco, che potrebbe sfociare in una glottodidattica acquisizionale⁵.

⁵ Su questo tema, cfr. anche Vedovelli, Villarini 2002; Balboni 2008.

Nello scorso ventennio, infatti, la linguistica acquisizionale ha confermato e ha dato spessore teorico a supposizioni a carattere impressionistico di numerosi insegnanti di lingue, fra cui quella in base alla quale l'apprendente comincerebbe a costruire la propria competenza comunicativa proprio a partire dal lessico. La linguistica acquisizionale, come è noto, ipotizza infatti una fase prebasica dell'interlingua (Selinker 1972), in cui il parlante costruisce la propria competenza comunicativa basandosi sulle poche parole piene che conosce, accostate fra loro senza esplicitare in nessi sintattici e logici esistenti, e su una quantità molto limitata di elementi funzionali, che gli consentirebbero di veicolare i primi messaggi nei contesti di comunicazione più comuni in cui si trova ad agire linguisticamente.

Spostando l'attenzione su un terreno più applicativo, gli insegnanti di lingue – seconde e straniere – sottolineano sempre più frequentemente, soprattutto a partire dalla diffusione degli assunti del *Lexical Approach* (Lewis 1993)⁶, l'importanza della dimensione lessicale. A questo proposito, recenti indagini condotte sull'Italiano L2, in particolare sul parlato del docente e sui materiali didattici (cfr., fra le altre, Villarini 2013; La Grassa 2016), testimoniano infatti la percezione da parte degli insegnanti della forte rilevanza del lessico nel processo didattico. Inoltre, l'importanza della competenza lessicale nei processi di apprendimento linguistico è confermata dallo spazio crescente che alcuni strumenti didattici in commercio riservano a questo aspetto della competenza linguistica.

Malgrado ciò Basile e Casadei (2019, 11), nell'Introduzione al volume *Lessico ed educazione linguistica*, affermano che, «nonostante l'indubbia centralità del lessico nell'acquisizione di una lingua, gli aspetti lessicali e semantici sono ritenuti unanimemente i più trascurati nella pratica glottodidattica». Riteniamo tuttavia che si debba piuttosto parlare della necessità di sviluppare strategie maggiormente adeguate per gestire in modo proficuo, all'interno del processo di insegnamento/apprendimento, un aspetto particolarmente complesso del sistema linguistico, nel caso specifico della lingua italiana, quale è quello lessicale. La percezione della particolare complessità dell'oggetto di insegnamento non si traduce infatti nell'abbandono della ricerca di quadri interpretativi e di modelli applicativi efficaci. In altre parole, gli insegnanti sono consapevoli che anche per lo sviluppo della competenza lessicale non sia sufficiente la mera esposizione all'*input*, come invece ipotizzavano approcci che esaltavano, come ricorda Prat Zagrebelsky (1998, cfr. anche Lo Duca 2006), la modalità naturale e comunicativa della acquisizione della L2.

Data la ricchezza e complessità del sistema lessicale è possibile pensare che esso possa essere appreso spontaneamente, quasi senza sforzo, come risultato naturale dell'esposizione alla lingua, o che il suo arricchimento sia affidato prevalentemente agli studenti e al loro lavoro autonomo? La tradizione metodologica nel capo [sic!] delle lingue straniere ha dato nel tempo risposte diverse (Zagrebelsky 1998, 7).

⁶ Parlando di insegnamento dell'Italiano L2, cfr., fra gli altri, Serra Borneto 1998; Cardona, De Iaco 2020.

Pertanto, gli insegnanti sono alla continua ricerca di indicazioni metodologiche efficaci e condividono buone pratiche, utili per affrontare la didattica del lessico, forse più complessa di quella di altri elementi del sistema linguistico.

Centralità del lessico nello sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, crescente interesse della ricerca nell'ambito della Linguistica educativa di questa dimensione della lingua, istanza di aggiornamento teorico e metodologico da parte degli insegnanti su questi temi non sono, a nostro avviso, aspetti che vanno in direzioni opposte, essi rappresentano invece elementi di un insieme coerente e composito e che merita di essere scandagliato in modo approfondito, proprio in virtù della sua ricchezza e complessità.

Un contributo importante alla didattica delle lingue seconde e straniere è dato inoltre dalla Linguistica dei *corpora*, vale a dire quella branca della Linguistica che, per la descrizione delle lingue naturali e delle loro varietà, si avvale di raccolte di testi in formato elettronico (scritti, orali, multimediali), caratterizzati da autenticità e rappresentatività⁷ che sono inoltre trattati in modo uniforme (p. es. tokenizzazione, lemmatizzazione, *PoS Tagging*)⁸ affinché possano essere gestiti e interrogati informaticamente⁹. Sebbene il trattamento automatico dei testi si sia affermato come metodologia di ricerca per indagare il funzionamento della lingua, per esempio, in ambito lessicografico, stilistico, o letterario, esso rappresenta uno strumento ricco di potenzialità nel settore non solo della ricerca scientifica in ambito linguistico, ma anche in quello glottodidattico (Andorno, Rastelli 2009)¹⁰. La linguistica acquisizionale, infatti, si avvale di *corpora* di testi prodotti da apprendenti stranieri (*learner corpora*), nel caso specifico di Italiano L2/LS¹¹, per studiare le caratteristiche dell'interlingua analizzando l'evoluzio-

⁷ Per un elenco di banche dati, corpora e archivi testuali dell'italiano, con anche una sintetica descrizione, cfr. il sito Internet dell'Accademia della Crusca <<https://accademiadellacrusca.it/>>.

⁸ La tokenizzazione consente alla macchina di individuare ogni singola parola, in genere attraverso un *blank* a destra e a sinistra (p. es. l'auto → l' auto), sebbene ci sia la possibilità di considerare come *tokens* anche i segni di interpunzione; la lemmatizzazione rimanda ogni forma flessa alla forma di citazione (p. es. guardò → guardare); il *Part-of-Speech (PoS) Tagging* associa ogni forma alla parte del discorso corrispondente (p. es. credette → V).

⁹ Per approfondimenti, cfr., fra gli altri, Barbera, Corino, Onesti 2007; Barbera, Marellò 2012; Barbera 2013.

¹⁰ Sull'utilizzo dei *corpora* nella didattica delle lingue, cfr. Zorzi 2001; Corino 2014; cfr. anche Guidetti, Lenzi, Storch 2012; Cacchione, Borreguero Zuloaga 2017.

¹¹ Per quanto riguarda i *corpora* di apprendenti di italiano L2/LS, cfr. VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online), con anche un *corpus* di controllo L1 VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato) (Università di Torino, curatrici Carla Marellò, Elisa Corino); LIPS (Lessico Italiano Parlato da Stranieri), con le trascrizioni dei testi tratti dall'archivio delle prove d'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) (Università per Stranieri di Siena, coordinatore Massimo Vedovelli); LAICO (Lessico per Apprendere l'Italiano. Corpus di Occorrenze) (Università per Stranieri di Siena, coordinatore Andrea Villarini); il corpus ADIL2 (Archivio Digitale di Italiano L2) (Università per Stranieri di Siena, Massimo Palermo).

ne delle loro produzioni¹². Oppure, in ambito lessicografico, segnaliamo l'utilità dei vari *corpora* di italiano parlato e scritto – fra cui ci si limita a ricordare il LIP (*Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato*) (De Mauro *et al.* 1993)¹³ –, che consentono di individuare grazie alle cosiddette «liste di frequenza» le parole maggiormente utilizzate in determinati contesti comunicativi.

Si ricorda inoltre il *Vocabolario di base della lingua italiana* (VdB), di De Mauro (1980; 2016), che, sulla base di criteri statistici, individua il nucleo centrale della lingua italiana usata e compresa dalla maggior parte di quanti parlano italiano, costituito da circa 7000 parole e suddiviso in Vocabolario fondamentale, con le parole più frequenti in assoluto della nostra lingua; Vocabolario di alto uso, con lemmi molto frequenti, anche se in misura minore rispetto a quelli del Vocabolario fondamentale; Vocabolario di alta disponibilità: con lemmi che, pur quasi del tutto assenti nella lingua scritta, sono noti a tutti. Questo strumento ha trovato un larghissimo impiego nell'ambito dell'insegnamento linguistico – sia della L1 che della L2 – perché consente, anche in combinazione con altri strumenti utili per l'analisi quantitativa del livello di difficoltà dei testi¹⁴, di controllare la loro leggibilità allo scopo di creare, per esempio, percorsi di apprendimento basati su materiali adeguati alle competenze linguistiche dei destinatari. Alcune case editrici hanno infatti utilizzato il VdB per la redazione di testi ad alta leggibilità e, nel settore dell'Italiano L2, come ricorda Lo Duca (2006), ci si è serviti del VdB per selezionare le parole adeguate ai vari livelli di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti (Balboni 1995; Barki *et al.* 2003).

Per quanto riguarda la didattica delle lingue, come evidenziato da Corino (2014, 238),

il potenziale dei corpora come fonte per lo sviluppo di materiali didattici è enorme, sulla scorta di quanto fatto dai lessicografi negli ultimi vent'anni, e risulta oggi ancor più necessario che anche gli autori di manuali ed esercizi facciano riferimento ai dati emersi dagli studi di *corpus linguistics*, per definire lo spettro lessicale da includere nei sillabi (le liste di frequenza danno importanti indicazioni) o le strutture morfosintattiche nelle loro più attuali e diffuse varietà d'uso (integrando le norme della grammatica prescrittiva con gli usi reali osservati in contesti specifici).

Ovviamente l'utilizzo dei *corpora* nella didattica implica in primo luogo la necessità di formare gli insegnanti in questo settore affinché siano in grado, a partire da un *corpus*, di programmare percorsi formativi, di creare materiali didattici specifici ecc. In secondo luogo vi è la possibilità di usare direttamente

¹² Per esempi di studi basati su *corpora* di italiano L2, cfr., tra gli altri, Rastelli 2005; Borreguero Zuloaga 2015; Jafrancesco 2015.

¹³ Il LIP è consultabile presso il sito dell'Università di Graz: <<http://badip.uni-graz.at>>.

¹⁴ Si fa riferimento, per esempio, all'Indice di leggibilità GULPEASE che verifica l'accessibilità di un testo correlandola al grado di scolarizzazione del lettore (cfr. Lucisano, Piemontese 1988).

con gli studenti i risultati e gli strumenti della *corpus linguistics*. Il lavoro sui *corpora* consente infatti, coerentemente con un approccio *learner centred*, che sostiene il ruolo attivo del discente nell'apprendimento, una vasta gamma di attività da proporre in classe, quali, per esempio, formulare/verificare ipotesi sul funzionamento del sistema linguistico, individuare le collocazioni caratteristiche di specifici contesti di comunicazione, scoprire l'esistenza di strutture linguistiche specifiche in relazione a testi diversi per genere e per registri.

3. Struttura del volume

Il volume si apre con il contributo di Maggini, che analizza il peso attribuito allo sviluppo della competenza lessicale all'interno dei vari metodi glottodidattici. In particolare, si evidenzia come attualmente, soprattutto con la diffusione degli assunti del *Lexical Approach* – citato da più autori in questo volume –, la didattica del lessico si sia definitivamente affrancata da una posizione subordinata, quasi accessoria, rispetto all'insegnamento della grammatica. L'articolo focalizza poi l'attenzione sul ruolo del dizionario nell'apprendimento del lessico e sulle competenze necessarie da sviluppare negli studenti per il suo utilizzo, evidenziando la carenza, nel settore dell'Italiano L2, di dizionari pedagogici, cioè dizionari monolingui semplificati e appositamente pensati per un pubblico non italofono. Il lavoro di Maggini si chiude con la descrizione dei più importanti *corpora* dell'italiano, che sono degli utili strumenti operativi per la didattica del lessico.

Il contributo di Cardona traccia un quadro del sistema di memoria e del ciclo fonologico che consente il mantenimento e l'elaborazione della traccia linguistica. Dopo puntuali riferimenti agli studi che sottolineano il ruolo di queste strutture nel processo di sviluppo delle competenze linguistiche, l'autore le mette relazione tali strutture con la possibilità di acquisire *chunk* lessicali secondo la prospettiva del *Lexical Approach* di Lewis (1993), che, come è noto, insiste sul peso, all'interno del sistema del lessico, dalle unità lessicali complesse, che includono varie categorie di parole (*polywords, collocations, institutional utterances, sentence frames or heads*). Cardona conclude l'articolo ipotizzando diverse soluzioni metodologiche e applicative per la didattica del lessico, anche in rapporto al livello di competenza linguistico-comunicativa in L2 degli studenti.

Il lavoro di Villarini si apre affrontando la questione della competenza lessicale da due punti di vista diversi: quello dell'apprendente e quello del ricercatore. L'autore evidenzia come il primo rischi di avere una visione troppo 'ingenua' di ciò che si intende per lessico, immaginandolo come una lista di parole utili a muoversi linguisticamente nei domini d'uso in cui è inserito; il ricercatore, invece, seguendo anche l'approccio di Lewis (1993), amplia la nozione di lessico oltre i confini della singola parola grafica o fonica, includendo l'eterogenea categoria dei «*chunks*», formati dalla combinazione di più parole. A partire da questa distinzione di prospettiva, Villarini descrive il ruolo del lessico nello sviluppo della rete interlinguistica di un apprendente, in cui

alcune parole di maggiore utilità e frequenza svolgerebbero il ruolo di «supernodi», favorendo lo sviluppo di altre regole e l'ampliamento del bagaglio lessicale. Il contributo si conclude indicando i principali aspetti che, a partire dalle ipotesi fatte, il docente dovrebbe considerare per sostenere in modo adeguato lo sviluppo della competenza lessicale degli studenti.

Il contributo di Marello, Marchisio e Pulvirenti si concentra sulla competenza relativa a un lessico particolare, costituito da parole «difficili», che sono derivate o formate con elementi greci o latini. Lo studio delle autrici mette a confronto due gruppi di apprendenti, italofoeni e non italofoeni, nello svolgimento di attività lessicali svolte anche con l'ausilio di dizionari online. L'analisi dei risultati ottenuti, sia in termini di punteggio, sia di ordine e tempi di svolgimento delle varie attività, fa emergere il ruolo dell'età e del percorso di studio svolto, mentre la distanza tipologica tra la lingua madre e l'italiano inciderebbe soprattutto sulla scelta di consultare i dizionari online.

L'articolo di Valentini è incentrato sui risultati emersi da uno studio svolto su apprendenti di Italiano L2 con lingua madre diversa. In particolare, basandosi sui dati elicitati dalla narrazione di una storia a fumetti, l'autrice espone i modi in cui vengono lessicalizzati gli eventi di moto evidenziando come le scelte dell'apprendente siano legate al modo in cui tali eventi vengono realizzati in lingua materna e, in particolare, all'appartenenza della lingua materna alla categoria «lingua a satellite», che realizza determinati significati con elementi esterni al verbo, oppure alla categoria «lingua a cornice verbale», che invece include gli stessi significati nella radice del verbo. Valentini suggerisce pertanto di tenere presenti nella prassi didattica i risultati dell'indagine svolta – che rappresenterebbe una realizzazione pratica di didattica acquisizionale –, specialmente perché la L1 non dà esito a produzioni errate in italiano, quanto piuttosto a scelte differenti, che tuttavia restringerebbero il campo delle possibili realizzazioni.

L'articolo di Ballarin si focalizza sulla didattica delle microlingue in L2, presentando un'indagine che è stata svolta presso scuole superiori e università allo scopo di indagare la consapevolezza dei docenti sulla specificità dell'insegnamento delle microlingue, la conoscenza delle principali particolarità che le caratterizzano e l'uso delle tecniche didattiche impiegate per lavorare sul lessico microlinguistico. I risultati emersi evidenziano che il repertorio di tecniche didattiche utilizzato dai docenti non è particolarmente ampio, rilevando inoltre la limitata effettiva collaborazione tra docenti di lingua e docenti di materie non linguistiche, sebbene l'utilità di tale collaborazione sia diffusamente riconosciuta.

Il contributo di La Grassa si incentra sulla didattica del lessico in italiano L2 in ambienti digitali. Dopo la presentazione delle caratteristiche del modello operativo UDD (Unità Didattica Digitale), elaborato specificamente per la didattica in modalità *e-learning*, l'articolo illustra un percorso di apprendimento coerente con le fasi di *noticing*, *retrieving* e *generative use* considerate di prioritaria importanza, in base al modello di Nation (2001), nel processo di sviluppo delle competenze lessicali. All'interno del percorso presentato,

vengono inoltre descritte attività finalizzate allo sviluppo dei vari aspetti del lessico, riguardanti, per esempio, il significato, la forma, gli usi collocazionali.

Il contributo di Gheno, si incentra sull'analisi dell'italiano scritto sui *social* e, oltre a definirne alcune caratteristiche pragmlinguistiche, segnala una posizione generalmente polarizzata tra ipernormatismo da un lato e lassismo normativo dall'altro, delineando una serie di potenziali profili degli scriventi sulla base del loro comportamento negli scambi comunicativi in Rete. Il contributo, orientato alla riflessione sociolinguistica, fornisce al docente di Italiano L2 interessanti spunti sulle tendenze in atto nella lingua italiana usata nella Rete – di cui gli studenti sono assidui frequentatori –, che possono essere oggetto di riflessione linguistica e culturale in classe.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C., Rastelli, S. 2009. *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 1995. "5.2. Lessico e competenza lessicale". In AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, 148-157. Roma: Bonacci Editore.
- Balboni, P. E. 2008. "Linguistica acquisizionale e glottodidattica". In *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*, a cura di R. Bozzone Costa, R. Grassi, R. Ghezzi, 23-34. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barbera, M. 2013. *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana. Un'introduzione*. Milano: QuASAR srl.
- Barbera, M., Corino, E., Onesti C. (a cura di) 2007. *Corpora e linguistica in rete*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barbera, M., Marellò, C. 2012. "Corpo a corpo con l'inglese della *corpus linguistics*, anzi, della linguistica dei corpora". In *Atti del Convegno Internazionale Lingua italiana e scienze, Firenze, Accademia della Crusca 6-8 febbraio 2003*, a cura di A. Nesi, 357-70. Firenze: Accademia della Crusca.
- Barki, P., Gorelli, S., Machetti, S., Sergiacomo, M. P., Strambi, B. 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni, M., Toncarelli, D., Bagna, C. 2008. *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Basile, F., Casadei G. 2019. *Lessico ed Educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Bernini, G., Spreafico, L., Valentini, A. 2008. *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno-Seminario (Bergamo 8-10 giugno 2007)*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Borreguero Zuloaga, M. 2015. "La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi". In *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 141-65. Milano: Franco Angeli.
- Cacchione, A., Borreguero Zuloaga, M. 2017. "I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti". *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 8: pp. 15-30.
- Cardona, M., De Iaco, M. 2020. *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*. Roma: Aracne.
- Corino, E. 2014. "Didattica delle lingue corpus-based". *EL.LE*, 3, 2: 231-57.

- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://www.coe.int/lang-cefr>> (2021-01-08).
- De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. 2016. "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana". *Internazionale*. <<https://bit.ly/2WeetvL>> (2020-12-13).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etas Libri.
- Ferreri, S. 2005. *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Ferreri, S. 2013. "Educazione Linguistica: L1". In *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, a cura di G. Iannaccaro, 207-42. Roma: Bulzoni.
- Guidetti, M. G., Lenzi, G., Storchi, S. 2012. "Potenzialità e limiti dell'uso dei corpora linguistici per la didattica dell'italiano LS". Supplemento alla rivista *EL.LE*. <<https://bit.ly/3mhmtXv>> (2020-12-12).
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2011. *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Milano: Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Jafrancesco, E. 2015. "L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2". *Italiano LinguaDue*, 1: 1-39.
- La Grassa, M. 2016. "Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi". *Italiano a stranieri*, 21: 6-12.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., Piemontese, M. E. 1988. "GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana". *Scuola e città*, 3, 31: 110-124.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prat Zgrebelsky, M.T. 1998. *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*. La Nuova Italia: Firenze.
- Rastelli, S. 2005. "ISA. Un corpus di italiano scritto di americani: problemi di annotazione, primi campionamenti e osservazione sulla didattica ad anglofoni". *Italiano come Lingua Straniera*, 3 (8): 77-111.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL-International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-31.
- Serra Borneto, C. 1998 (a cura di). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Sobrero, A. 2009. "L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici". *Italiano LinguaDue*, 1: 211-25.
- Vedovelli, M. 2010². *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., Casini, S. 2016. *Che cos'è la Linguistica Educativa*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., Villarini A. 2003. "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli

- immigrati stranieri". In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, 270-304. Roma: Carocci.
- Villarini, A. 2013. "Lo sviluppo della competenza lessicale in italiano L2 nei manuali e nel parlato del docente". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 3: 599-619.
- Zorzi, D. 2001. "The Pedagogic Use of Spoken Corpora: Learning Discourse Markers in Italian". In *Learning with corpora*, edited by G. Aston, 85-107. Bologna: CLUEB.