

DAL VOCABOLARIO ALLA VITA. PROGETTARE ATTIVITÀ PER LA DIDATTICA DEL LESSICO

*Massimo Prada*¹

1. IN QUESTO ARTICOLO

In questo articolo si presenta un'unità di formazione (UdF)² dedicata alla didattica del lessico per discenti di italiano come L1: argomento dell'unità sono gli stranierismi (in particolare, gli anglicismi) e le attività sono pensate per discenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado. Il testo è organizzato in due sezioni: la prima, che comprende i paragrafi 2, 3 e 4, contiene considerazioni generali sulla didattica del lessico, cenni alle tecnologie informatiche e telematiche che possono facilitarla e riflessioni di ordine teorico e metodologico; la seconda include la vera e propria UdF.

2. L'IMPORTANZA DELLA DIDATTICA DEL LESSICO

L'importanza del lessico negli apprendimenti linguistici è ben nota ai docenti, che sperimentano gli effetti scolastici della sua scarsa padronanza quando osservano le difficoltà che alcuni studenti mostrano nella comprensione dei testi di studio e nella scelta delle forme corrette ed adeguate nell'interazione orale e nella produzione scritta. Un dominio inadeguato del lessico, però, non ha ricadute solo sulle prestazioni scolastiche: ne ha anche, non meno importanti, sulla vita sociale. Non controllare pienamente le risorse lessicali, infatti, costituisce un ostacolo oggettivo alla piena realizzazione della persona nell'ambito della collettività, perché rende difficoltosa la comprensione di molti documenti pubblici e di molti testi funzionali e ostacola interazioni efficaci nell'orale e nello scritto.

Il fatto che un investimento formativo sul lessico abbia un'importanza essenziale nel quadro della più complessiva educazione linguistica è sottolineato d'altronde in tutti i documenti ufficiali recenti per la scuola, come le *Indicazioni nazionali* del 2012 (MIUR 2012), relative alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, e le *Linee guida* per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (MIUR, 2010 a-c); dal 2018, inoltre, il *Quadro di riferimento per la prova di italiano Invalsi* include una sezione esplicitamente dedicata alle competenze lessicali.

L'importanza di adeguate conoscenze linguistiche, e soprattutto lessicali, in un approccio formativo orientato alla maturazione delle competenze di cittadinanza si evince poi dalla lettura del Decreto ministeriale n. 139 del 2007³, nel quale si declinano, come è

¹ Università degli Studi di Milano.

² Gli studiosi chiamano le unità formative in modo diverso: oltre che con l'espressione storicamente più rappresentata di *unità didattica* (Freddi, 1994), anche *unità di apprendimento* (Balboni, 2002), *di acquisizione* (Balboni, 2008), o *di lavoro* (Diadori, 2009).

³ Il testo del Decreto ministeriale, è in linea, all'indirizzo:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

noto, le competenze trasversali che contribuiscono alla partecipazione attiva alla vita sociale e politica e in cui ricorre il riferimento al possesso di nozioni e concetti ai quali non si può neppure pensare se non si possiede un adeguato patrimonio lessicale.

Al di fuori del dominio strettamente scolastico, documenti di importanza cruciale in ambito glottodidattico quali il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER), del 2001 (Consiglio d'Europa, 2002), e soprattutto il testo che lo revisiona e lo completa, il *Volume complementare* (QCER-CV, Consiglio d'Europa, 2020), si soffermano, sia pure in entro un quadro che mette a fuoco altri elementi, nella definizione della competenza lessicale come elemento della più ampia competenza comunicativa. Né si deve dimenticare la grande attenzione dedicata al tema dell'insegnamento e dell'apprendimento del lessico da parte di linguisti ed educatori, a partire da Tullio De Mauro e dal Gisel, come si vedrà più avanti.

2.1. *Le Indicazioni nazionali e le Linee guida*

Nelle *Indicazioni nazionali*, per esempio, si sottolinea (p. 21: corsivo nostro) come già nella scuola dell'infanzia sia necessario prevedere un'attività formativa orientata al potenziamento delle conoscenze lessicali...

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. *Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico*, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

... e individua tra i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* (*ibid.*: corsivi nostri) obiettivi esplicitamente connessi all'estensione quantitativa e qualitativa del lessico accessibile al bambino e alle sue capacità di usare le parole, anche creativamente...

Il bambino usa la lingua italiana, *arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati*.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; *inventa nuove parole*, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Il riferimento alla necessità che si favorisca, a scuola, il progressivo arricchimento del lessico è ribadita laddove il testo si sofferma sui temi della formazione culturale di base (vi si suggerisce che il lessico ne è, in un'ottica interdisciplinare, un componente qualificante e non solo un elemento strumentale) e delle competenze di cittadinanza. All'acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo, in particolare, è dedicato un intero paragrafo (pp. 29-30): vi si sottolinea non solo l'importanza di misurare la consistenza del patrimonio lessicale degli studenti prima in ingresso e poi in uscita (compito certamente non agevole), ma anche la necessità di provvedere in primo luogo al consolidamento del possesso ricettivo e produttivo di quella sua porzione irrinunciabile

che gli studi di De Mauro e della sua scuola hanno chiamato *vocabolario di base*⁴, specie nei segmenti delle parole fondamentali e di alto uso. Vi si suggerisce, poi, di operare perché esso sia esteso «man mano [...] alle parole-chiave delle discipline di studio» (p. 29), in modo da garantire al discente, nel prosieguo del tempo, la capacità di scegliere in maniera funzionale tra le risorse messe a disposizione dal codice, in relazione ai fini, ai contesti e ai media utilizzati, secondo un'esigenza educativa già rilevata nelle *Dieci tesi*.⁵

Per il raggiungimento di questi obiettivi, le indicazioni, senza fornire indicazioni operative, sollecitano il docente di italiano non solo a progettare e proporre, insieme ai colleghi disciplinaristi, attività didattiche specifiche che possono avere anche carattere ludico, ma a favorire allo stesso tempo, «fin dalla scuola primaria», la consultazione di «dizionari e repertori tradizionali e online», questi ultimi, oggi, particolarmente numerosi e facilmente accessibili⁶.

Gli obiettivi formativi da raggiungere al termine della scuola primaria, infatti, prevedono (p. 33) il possesso ricettivo e produttivo del lessico di base, la «conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)», la capacità di distinguere tra accezioni diverse della medesima parola e quella di riconoscerne alcuni usi figurati, il possesso di una quantità (non precisata) di «parole e termini specifici legati alle discipline di studio», e una certa autonomia nell'impiego dei dizionari; gli estensori segnalano inoltre come necessario che il discente conosca «i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte)». Gli obiettivi ritornano, potenziati, nel punto in cui il documento si sofferma sulle scuole secondarie di primo grado.

Può forse sembrare che preoccuparsi esplicitamente di acquisizioni lessicali in età così precoce sia prematuro, ma si tratta di un'impressione erranea: gli studi disponibili, per quanto non molto numerosi, specie per l'italiano, e sebbene metodologicamente difforni tra loro, suggeriscono che l'apprendimento delle parole ha carattere incrementale e che gli acquisti precoci condizionano positivamente quelli successivi⁷.

Anche le linee guida per le scuole del ciclo secondario (MIUR, 2010 a-c) contengono utili indicazioni relative alla didattica del lessico. In quelle per i licei, per esempio (MIUR, 2010 a), si sottolinea l'importanza dell'acquisizione dei lessici disciplinari con particolare attenzione «ai termini che passano dalle lingue speciali alla lingua comune o che sono dotati di diverse accezioni nei diversi ambiti di uso», alle forme proprie della tradizione letteraria e a quelle collegate con le tendenze culturali contemporanee, alle neoformazioni («per quanto riguarda [...] la coniazione di composti e derivati»), e ai prestiti e ai calchi («l'accoglienza e il calco di dialettalismi e forestierismi»). In quelle per gli istituti tecnici (MIUR, 2010 b) si suggerisce al docente di «tenere conto, nel progettare il percorso dello studente, dell'apporto di altre discipline, con i loro linguaggi specifici – in particolare quelli scientifici, tecnici e professionali» e di valorizzare strumenti lessicografici quali i «repertori dei termini tecnici e scientifici relativi al settore d'indirizzo anche in lingua straniera». Infine, in quelle per gli istituti professionali (MIUR, 2010 c) si rimarca l'importanza di mettere lo studente nella condizione di «utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo

⁴ Sull'organizzazione verticale del lessico: De Mauro (1980), De Mauro, Moroni, Cattaneo (1998) e la sua edizione rinnovata (2016) digitale sul sito di *Internazionale* (con articolo di presentazione) all'indirizzo <https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolarioibase.pdf?dl=0>; per alcune altre informazioni mi si consenta il rinvio all'ormai invecchiato, ma forse per qualche riguardo ancora utile, Prada (2013).

⁵ In particolare nella tesi VIII: *Principi dell'educazione linguistica democratica*. Il testo è in linea all'indirizzo <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, mentre un'edizione recente con commento è in Loiero, Lugarini (2018); osserva la connessione tra il documento del Giscel e le *Indicazioni* Silvana Ferreri in Ferreri, Notarbartolo (2016), a p. 18.

⁶ Su questo aspetto si veda *infra*.

⁷ Ferreri (2015), specie alle pp. 11-80.

della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici» attraverso un progetto formativo che, sin dai primi anni, tenga conto «dell’apporto di altre discipline [vid. ‘oltre all’italiano’]», con i loro linguaggi specifici – in particolare quelli scientifici, tecnici e professionali». Anche in questo documento si fa riferimento all’uso dei supporti lessicografici, che, in maniera consentanea all’orientamento formativo degli istituti, saranno anche «repertori dei termini tecnici e scientifici in differenti lingue».

La ricorrenza dei riferimenti, la sovrapposibilità parziale delle indicazioni nei vari gradi dell’ordinamento (come del resto la loro presenza nei documenti per tutti i gruppi e gli indirizzi di scuole) e l’insistenza su alcuni concetti chiave non deve stupire: come si è già sottolineato, infatti, la conoscenza del lessico, a differenza di quella di altre strutture linguistiche (esemplarmente: fonetica e morfologia), non si può mai ritenere conclusa, sicché per ciascuno di noi l’approfondimento e il rinnovamento delle conoscenze lessicali dura di fatto per tutta la vita; e il loro acquisto funzionale è particolarmente importante nelle fasi di formazione, che costituiscono la premessa a un’efficiente tesaurizzazione di lunga durata.

2.2. Il *Quadro di riferimento Invalsi*

Oltre alle note presenti nelle *Indicazioni* e nelle *Linee guida*, sottolineano l’importanza degli apprendimenti lessicali anche le indicazioni attingibili dal *Quadro di riferimento per la prova di italiano Invalsi*⁸, nel quale, significativamente, a partire dal 2018, la competenza relativa al lessico si vede riconosciuta una sezione autonoma, distinta da quella dedicata alla valutazione delle competenze grammaticali⁹. Si tratta di un mutamento di prospettiva significativo, che non solo suggerisce che il lessico può essere insegnato, come la grammatica nella sua forma più tradizionalmente intesa, ma che segnala anche il valore *educativo* della didattica lessicale; un valore non inferiore a quello dell’insegnamento della graf fonetica, della morfologia, della sintassi e della testualità.

Nelle prove Invalsi, il riferimento al lessico diviene particolarmente trasparente sia nel paragrafo 1.3, dedicato alla competenza lessicale, sia al paragrafo 2.3, laddove si definiscono gli ambiti grammaticali verificati dalle prove¹⁰. In 1.3, richiamando la distinzione tra le competenze implicite ed esplicite del lessico (la seconda è quella metalinguisticamente ordinata), il testo sottolinea l’importanza comunicativa – e dunque anche formativa, se la scuola ha tra i suoi compiti quello di rendere i discenti capaci di comunicare efficacemente – di riconoscere le implicazioni funzionali di ogni scelta tra le parole che il codice mette a disposizione; lo studente lessicalmente competente, infatti, non solo possiede la capacità di «capire parole ed espressioni usate all’interno di un dato contesto o situazione comunicativa, e di operare in modo spontaneo scelte lessicali appropriate», ma anche quella di...

motivare l’appropriatezza e la correttezza delle scelte lessicali e di esplicitare il significato di una parola o di un’espressione, o di una sua particolare accezione in rapporto ad altre, anche quando queste sono slegate da un contesto, e di analizzare le scelte lessicali facendo appello alle proprie

⁸ Istituto Nazionale per la VALutazione del SItema educativo di istruzione e di formazione.

⁹ Dall’anno scolastico 2017-2018, sottolinea il documento, «è stata introdotta, al momento nelle sole prove dell’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, una sezione autonoma di lessico con l’obiettivo di sondare in modo più specifico» la competenza lessicale ricettiva e produttiva.

¹⁰ Si fa riferimento al *Quadro* nella versione dell’agosto 2018, disponibile in rete sul sito del Cineca all’indirizzo https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.

conoscenze linguistiche (ad esempio morfologiche, etimologiche, sociolinguistiche, ecc.).

Possiede, dunque, una competenza metalinguistica che gli consente di collocare con esattezza ogni elemento lessicale nella matrice posizionale costituita dall'insieme di rapporti sistematici, culturali e convenzionali che ne determinano il valore e la spendibilità comunicativa. Il *Quadro* solleva inoltre il problema, affrontato, come si è visto, anche nelle *Linee guida* e nelle *Indicazioni*, della dimensione quantitativa degli apprendimenti lessicali, sia pure solo facendovi cenno in maniera indeterminata.

Il riferimento alle conoscenze e alle competenze correlate al lessico torna poi diffusamente nel capitolo nel paragrafo 2.3, in cui ci si sofferma sui meccanismi di formazione delle parole (vi si indica che la prova valuta le conoscenze in merito a derivazione, alterazione, composizione e formazioni polilessicali e alla capacità di applicarle) e sulla dimensione semantica (vi si chiarisce che la prova misura le conoscenze relative alle relazioni tra parole, ai campi semantici e alle famiglie lessicali, al concetto di polisemia e agli usi figurati e traslati; alle espressioni idiomatiche e la capacità di applicarle; all'uso del dizionario).

2.3. Il Decreto ministeriale n. 139 del 2007

Si è già scritto che il possesso di un lessico adeguato, come parte della più generale competenza linguistica e comunicativa, è, nei suoi vari livelli, un requisito di cittadinanza; e ciò è vero non solo per i migranti e i le persone con *background* migratorio, come sottolinea la normativa attuale, ma per tutti. Non conoscere un numero adeguato di parole e non padroneggiarne gli usi è causa di emarginazione, di incapacità di comprensione degli andamenti culturali, di menomazione della capacità di interpretare criticamente gli andamenti sociali, di estromissione dai processi decisionali consentiti dalle democrazie. Su un piano più ancorato al quotidiano, il mancato possesso degli strumenti lessicali fondamentali rende difficile, se non impossibile, interagire con l'amministrazione pubblica in tutte le forme, usufruire di servizi, esercitare diritti, ottemperare a doveri. La scuola, che tanto ha fatto tra Otto e Novecento per la diffusione delle conoscenze e delle competenze linguistico-lessicali in quanto strumento di integrazione e di dinamismo sociale, ha da questo punto di vista una missione da compiere e una responsabilità cui adempiere. Nel suo piccolo, in questo senso, l'azione di ogni insegnante, contribuisce alla giustizia sociale.

Questi concetti sono sottolineati con molta evidenza dal *Decreto ministeriale n. 139 del 2007*, che riprende la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In quel documento, tra le competenze utili alla vita associata si includono quella di comunicare funzionalmente nella madre lingua e in quelle straniere, quelle sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturale, suggerendo che esse abbiano il proprio fondamento nell'istruzione scolastica:

I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell'allegato 1). Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa).

Poi, nell'allegato dedicato agli "assi" culturali, nella sezione dedicata a quello dei linguaggi, si indica che:

La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza.

E nella tabella in cui si elencano competenze, abilità e conoscenze indispensabili a «gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti» si cita espressamente, tra le conoscenze, il «lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali». Poi, laddove si descrive la competenza *Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo*, si cita, tra le conoscenze, il possesso delle «varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi»; e dove si declina la competenza *Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi*, si suggerisce come conoscenza necessaria quella di saper usare i dizionari. Si tratta, come è facile osservare, di riferimenti che, nella loro essenzialità, trovano piena corrispondenza con quelli delle *Linee guida* e delle *Indicazioni*.

2.4. I documenti del Consiglio d'Europa

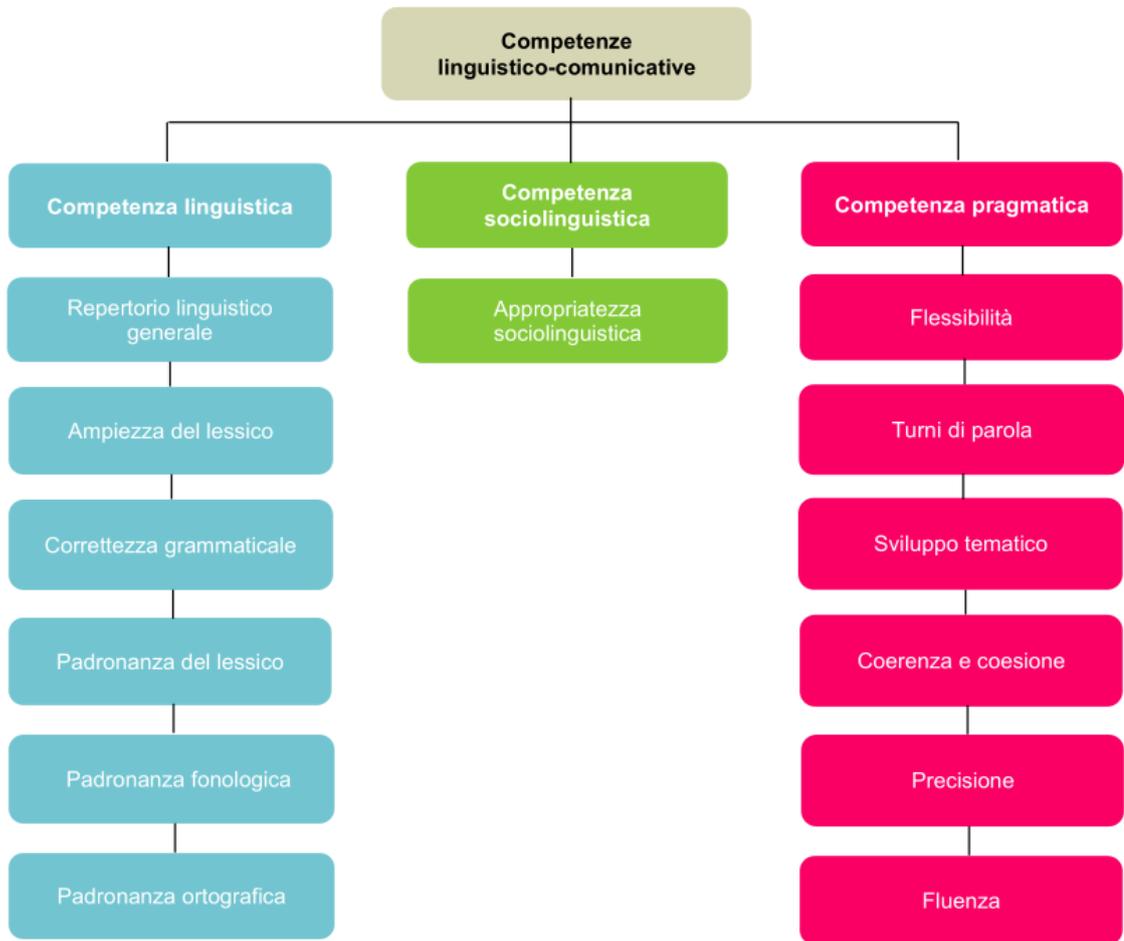
Anche il QCER e il QCER-CV, i documenti del Consiglio d'Europa¹¹ dedicati all'insegnamento delle lingue seconde e straniere, ma certamente ricchi di indicazioni didattiche adattabili all'insegnamento delle L1, per quanto non siano specificamente focalizzati sulla dimensione lessicale degli apprendimenti linguistici¹², definiscono la conoscenza delle parole e la capacità di usarle come componenti fondamentali della competenza comunicativa e linguistica generale.

In particolare, nel *Volume complementare*, al capitolo 5, dedicato alle scale dei descrittori esemplificativi, la competenza linguistica è descritta, oltre che in altri termini (grafofonetici, morfologici, sintattici, pragmatici e testuali), anche in quelli dell'ampiezza del lessico (p. 142) e della sua padronanza (p. 144) (Figura 1); il riferimento al lessico, però, come è naturale, è presente anche in moltissime scale descrittive (per esempio, in quella relativa alla comprensione generale di un testo scritto, a p. 57, in quella che riguarda la scrittura creativa, a p. 72, e in quella relativa all'elaborazione dei testi a p. 108 e in altre ancora), in termini sia quantitativi, sia qualitativi.

¹¹ Consiglio d'Europa (2002) e (2020).

¹² Il rilievo era già stato mosso in Vedovelli (2003) a proposito del QCER; la sostanza, da questo punto di vista non è mutata nel QCER-CV.

Figura 1. Il diagramma che descrive le competenze linguistico-comunicative nel QCER-CV (p. 140): ampiezza e padronanza del lessico sono comprese nella competenza linguistica (colonna a sinistra, terzo e quinto elemento)



La scala relativa all'ampiezza del lessico la descrive in termini funzionali, secondo il consueto modello scalare: così, i discenti di livello A1 dispongono «di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole/ segni ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete», mentre quelli di livello C2 hanno «buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica» (pp. 142-143) (Figura 2).

Figura 2. La scala che descrive l'ampiezza lessicale nel QCER-VC (pp. 142-143)

Ampiezza del lessico	
C2	Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
C1	Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. È in grado di scegliere tra più possibilità lessicali in quasi tutte le situazioni, utilizzando dei sinonimi anche per parole/segni non comuni. Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali; è in grado di fare dei giochi di parole/segni con facilità. È in grado di comprendere e utilizzare in modo appropriato il lessico tecnico e le espressioni idiomatiche proprie del suo campo di specializzazione.

B2	È in grado di comprendere e di utilizzare la terminologia tecnica generale del campo di specializzazione, quando ne discute con altri specialisti.
	Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali.
	È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.
	Nella maggior parte dei contesti è in grado di inserire in modo abbastanza sistematico le parole/i segni appropriati.
B1	È in grado di comprendere e utilizzare una gran parte del lessico relativo al suo campo specialistico ma ha delle difficoltà con la terminologia specialistica di altri settori.
	Ha un buon repertorio di lessico relativo ad argomenti familiari e situazioni quotidiane.
A2	Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.
	Dispone di lessico sufficiente per sostenere transazioni della <i>routine</i> quotidiana in situazioni e su argomenti familiari.
	Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base.
A1	Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici di sopravvivenza.
	Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole/segni ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.
Pre-A1	<i>Nessun descrittore</i>

Anche la padronanza del lessico è descritta in maniera scalare: se la padronanza è «la capacità di chi usa/apprende la lingua di selezionare dal suo repertorio un'espressione appropriata» e se «all'aumentare della competenza, tale capacità è guidata sempre più dall'associazione sotto forma di collocazioni e *chunks* lessicali», ai livelli inferiori della competenza (A2), il parlante/scrivente «dispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana» e ai livelli più alti (C2) fa un «uso del lessico costantemente corretto e adeguato» (p. 144) (Figura 3).

Figura 3. *La scala che descrive la padronanza lessicale nel QCER-CV (p. 144)*

Padronanza del lessico	
C2	Uso del lessico costantemente corretto e adeguato.
C1	Usa un lessico meno comune in modo idiomatico e appropriato. Occasionali sbagli di minore entità, ma nessun errore lessicale significativo.
B2	La correttezza lessicale è generalmente elevata, anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione.
B1	Mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari. Usa in modo appropriato un ampio repertorio lessicale di base quando parla di argomenti familiari.
A2	Dispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana.
A1	<i>Nessun descrittore.</i>
Pre-A1	<i>Nessun descrittore.</i>

Come si è scritto, l'importanza di un'adeguata competenza lessicale emerge anche altrove, e segnatamente nei punti in cui il documento tratta della competenza pragmatica nei suoi risvolti funzionali (quelli connessi alla capacità di produrre messaggi «usati per realizzare funzioni comunicative»), oltre che nell'ampia sezione dedicata alla mediazione

testuale, su molti aspetti della cui efficacia la competenza lessicale incide profondamente (p. 206 e segg.).

2.5. *Gli studi di glottodidattica, linguistica applicata e linguistica italiana*

Infine, sull'importanza del lessico nell'educazione linguistica insistono le ricerche e gli studi glottodidattici, linguistico-acquisizionali, e linguistico-italiani, che hanno esplorato – ci si riferisce alle ricerche che hanno più diretta implicazione didattica – soprattutto questioni relative alla misurazione dell'ampiezza del lessico, alle dinamiche e alle modalità del suo apprendimento, all'uso degli strumenti lessicografici, alla definizione di sillabi per favorire l'acquisizione del lessico generale e settoriale e di prove per valutare l'efficacia dell'azione didattica¹³. Il tema, del resto, è stato affrontato già nelle *Dieci tesi*, come si è visto: la *tesi III*, per esempio, elenca tra le capacità linguistiche oggetto di azione formativa quella di «dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove»; e la *tesi VIII*, in cui si elencano i «Principi dell'educazione linguistica democratica», indica ai punti 3 e 4 la necessità di provvedere gradualmente all'arricchimento del lessico, a partire da quello ereditario («personale, familiare, ambientale dell'allievo») e di aiutare gli studenti a lanciarsi nella scoperta della ricchezza delle varietà «spaziali e temporali, geografiche, sociali, storiche»¹⁴.

3. LA DIDATTICA DEL LESSICO

I documenti che abbiamo preso in esame sino a questo punto consentono almeno due considerazioni generali di ordine didattico, le seguenti:

- a) non vi può essere una didattica del lessico che non si inquadri in un progetto formativo più ampio, nel quale si tenga conto che la competenza linguistica è un sistema di sottocompetenze e che le conoscenze lessicali sono collegate ad altre di tipo differente (detto altrimenti: lessico e grammatica non sono componenti linguistiche rigidamente separabili)¹⁵;
- b) si possono nonostante ciò – e anzi proprio grazie a questa consapevolezza – progettare percorsi, predisporre unità di formazione e proporre attività, differenziate tra loro in relazione ai livelli di scolarizzazione e al percorso di studi, in cui sono focalizzati i saperi e le abilità lessicali (detto altrimenti: una didattica del lessico è possibile).

Ma se, come si è visto, una didattica del lessico è possibile, come si può organizzarla? Quali argomenti si possono trattare? In che modo la si può fare?

Molte risposte sono possibili: il lessico è un oggetto complesso e può essere studiato e insegnato a partire da punti di vista differenti; i documenti che si sono considerati e la letteratura scientifica e didattica, però, suggeriscono che il lessico, nelle scuole, possa

¹³ Solo per citare alcuni contributi recenti: Ferreri (2005); alcuni saggi in Barni, Troncarelli e Bagna (2008), Seriani (2010), Ferreri e Notarbartolo (2016). In inglese, per citarne solo due, Schmitt, Mc Carthy (1997); Schmitt (2000).

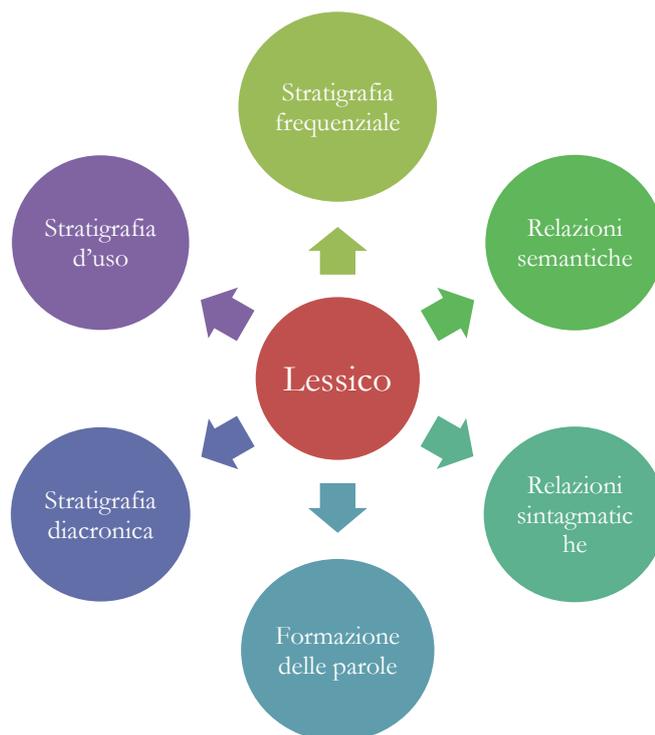
¹⁴ Si cita il testo traendolo dal sito del Giscel: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

¹⁵ De Mauro (2008), Corrà (2016).

essere studiato e insegnato muovendo da almeno 6 prospettive differenti, vale a dire in relazione (Figura 4)...

- alla stratigrafia frequenziale (ovvero, in relazione al fatto che le parole non occorrono con la medesima frequenza all'interno dei testi prodotti dai parlanti e dagli scriventi: una parola del vocabolario di base come *questo* si ascolta e si legge un numero enormemente più alto di volte di *deuteragonista*, un tecnicismo degli studi sul teatro e sulla letteratura);
- alle relazioni semantiche e sintagmatiche che gli elementi lessicali istituiscono tra loro (vale a dire, in relazione al fatto che le parole istituiscono rapporti semantici e di co-occorrenza diversi: *gatto* è sinonimo di *micio*; *felino* ne è iperonimo; *vibrissa* ne è meronimo; e *gatto* occorre spesso con *coccolare*, *nutrire*, *fare le fusa* oppure in una collocazione fissa come *gatto a nove code*);
- ai processi di formazione delle parole (cioè, in relazione al fatto che le parole possono combinarsi con altre parole o con formanti per produrne di nuove: *gatto* può produrre *gattino*, *sgattaiolare*, *pesce gatto*);
- alla stratigrafia diacronica (ossia in relazione al fatto che le parole entrano nell'uso in una o più accezioni a determinate altezze cronologiche, e che a partire da un dato momento possono non essere più usate o possono essere impiegate solo residualmente: gran parte del vocabolario di base era già in uso all'epoca di Dante, mentre la parola *accedere* nel senso 'entrare in un sistema remoto attraverso nome utente e password' è del tardo XX secolo);
- alla diffrazione degli usi in relazione a una o più variabili sociolinguistiche (cioè, al fatto che alcune parole o forme sono più appropriate in alcuni contesti che in altri: è normale usare *micio* in casa, parlando con un bambino, non altrettanto in un trattato di veterinaria).

Figura 4. *Ambiti di possibile esplorazione scolastica del lessico e del suo uso*



Gli stessi documenti suggeriscono anche alcune applicazioni didattiche delle prospettive di “lettura” del lessico cui si è fatto riferimento, ovvero (Figura 5):

- quelle relative all’uso consapevole e funzionale dei dizionari e dei *corpora*;
- quelle riguardanti l’incremento graduale del repertorio lessicale ricettivo e produttivo;
- quelle che pertengono alla fissazione del lessico funzionale (cioè delle parole che serve all’apprendimento: *associare, rappresentare, condividere, differenziare, indurre...*) e dei lessici settoriali;
- quelle che sono correlate all’acquisizione e allo sfruttamento anche creativo delle regole di morfologia lessicale (per esempio per creare parole nuove usando gli affissi: tutti ricorderanno il caso di *petaloso*);
- quelle connesse con l’acquisizione e lo sfruttamento delle norme comunicative che regolano l’uso del lessico nei testi, in relazione alla situazione in cui avviene l’interazione.

Figura 5. *Applicazioni didattiche delle prospettive di lettura individuate dai documenti ufficiali e dalla letteratura scientifica presa in considerazione*



In questo contributo non sarà possibile soffermarsi partitamente su ciascuna delle prospettive di indagine e su ogni ottica applicativa; si possono però, prima di entrare nel merito di una proposta più concreta e particolare, prendere in considerazione alcuni casi paradigmatici delle une e delle altre.

Per esempio, si è scritto che conoscere la stratigrafia frequenziale del lessico equivale a saper descrivere la sua struttura in relazione alla ricorrenza con cui le unità lessicali e le loro forme si incontrano nei testi prodotti dalla comunità dei parlanti: nel caso del docente, tale conoscenza può risolversi, tra l'altro, nella progettazione di percorsi di acquisizione differenziale delle parole (cioè fascia frequenziale per fascia frequenziale; per esempio: il lessico fondamentale entro la chiusura del primo ciclo; il lessico per l'apprendimento e parte di alcuni lessici disciplinari tanto nel primo quanto nel secondo ciclo; il lessico di alcune scienze e tecniche soprattutto nel secondo...), selezionando letture adatte e prevedendo attività produttive specifiche; nel caso dello studente, equivale, tra l'altro, a comprendere il fatto che entro il sistema linguistico non tutte le parole sono funzionalmente equivalenti, perché ve ne sono alcune senza le quali non è possibile usare la lingua in interazioni di importanza socialmente vitale, e ve ne sono invece altre che sono documentate più raramente, o anche rarissimamente, ma che pure in certi casi – ad esempio nello studio di alcune discipline – è necessario conoscere.

Se ci si vuole concentrare sull'acquisizione delle parole fondamentali, non si può evitare il riferimento al un quadro descrittivo, peraltro molto noto, elaborato da Tullio De Mauro nella sua *Guida all'uso delle parole* e poi ripreso, progressivamente aggiornato e variamente messo in uso dallo stesso studioso e da intellettuali della sua scuola in una serie di applicazioni pratiche (ad esempio, l'indice *Gulpease* e i prodotti software che lo impiegano)¹⁶ e lessicografiche (per esempio, il Dizionario di base della lingua italiana¹⁷, il Nuovo Vocabolario di Base¹⁸, il GRADIT¹⁹). In quel modello si distinguono il nocciolo funzionale del lessico italiano (il vocabolario di base, formato da quello fondamentale, di alto uso e di alta disponibilità, o accessibilità, come è stato proposto²⁰: nel complesso un po' più di 7000 parole), la sua espansione accessibile a parlanti e lettori di media cultura (il vocabolario comune, che include circa 40.000 parole) e i lessici settoriali, che includono un numero difficilmente circoscrivibile di unità (milioni, verosimilmente) che hanno frequenza bassa o bassissima e distribuzione ristretta o ristrettissima (Figura 6).

Il lavoro sul vocabolario di base riguarderà soprattutto gli studenti del ciclo primario e i docenti possono contare, per la progettazione del loro intervento didattico, su un buon numero di ricerche, con proposte di sillabi e suggerimenti relativi alle attività su cui appoggiare il proprio lavoro formativo²¹.

¹⁶ <https://pro.corrige.it/>.

¹⁷ De Mauro, Moroni (1998).

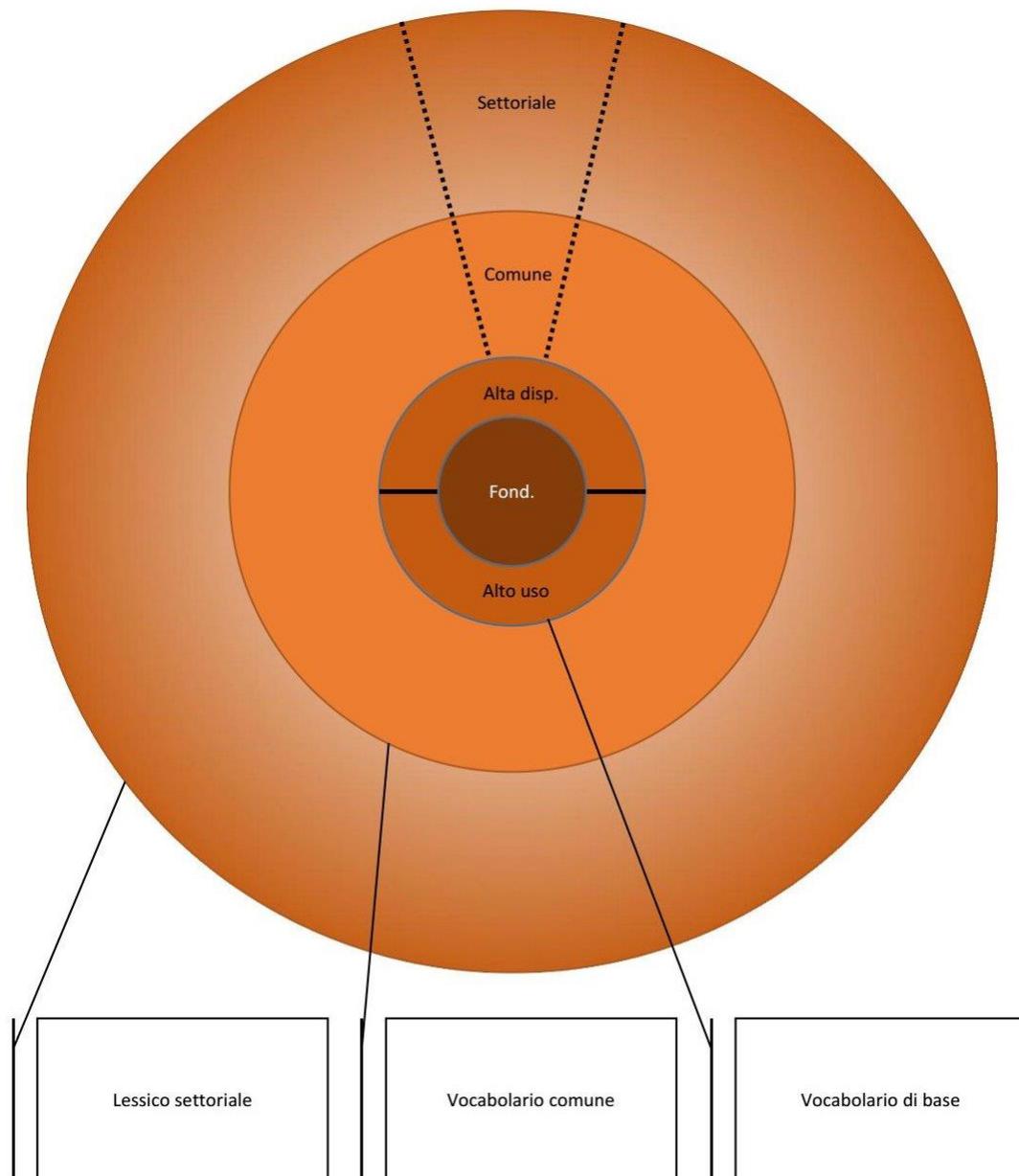
¹⁸ De Mauro (2016); oggi è disponibile in linea un servizio gratuito per il calcolo dell'indice Gulpease all'indirizzo https://farfalla-project.org/readability_static/.

¹⁹ De Mauro (1999-2000).

²⁰ Ferreri, Notarbartolo (2016).

²¹ Per esempio, Andorno, Bosc, Ribotta (2003), Ferreri (2005), i contributi nella sezione III di Barni, Troncarelli, Bagna (2008), Serianni (2010), Loiero e Spinosi (2012), Ferreri e Notarbartolo (2016).

Figura 6. *La rappresentazione della stratigrafia frequenziale del lessico italiano secondo il modello di De Mauro (1980 e succ.)*



D'altra parte, sempre per esemplificare, la conoscenza della stratigrafia diacronica del lessico dell'italiano implica la capacità di descrivere i decorsi delle parole, mettendoli in relazione con l'evoluzione della società, con i grandi e i piccoli avvenimenti della storia, con le direttrici della tradizione letteraria, con le discussioni sulla norma; nel caso del docente, ciò può risolversi nella progettazione di itinerari formativi molto stimolanti, particolarmente adatti a studenti maturi (degli ultimi anni del ciclo primario ma in particolare della secondaria superiore), che consentono esplorazioni nella storia della lingua italiana, agganci con le dinamiche della cultura, collegamenti con lo studio della letteratura. Inoltre, l'analisi degli svolgimenti del lessico consente di trattare aspetti della morfologia lessicale e di praticare in maniera pienamente funzionale l'uso dei dizionari: di

quelli sincronici certamente, ma anche di quelli diacronici, etimologici e specialistici, come suggerito dalle Indicazioni e dalle Linee guida.

Volendo esemplificare, se si utilizzano dizionari come il GRADIT, qualora disponibile, o come il Nuovo Dizionario Italiano De Mauro, accessibile in rete²², si possono individuare, per un' esplorazione di base, attraverso la valorizzazione delle marche d'uso e delle indicazioni etimologiche, arcaismi, cultismi della tradizione, neologismi (Figure 7-12); i suggerimenti si possono approfondire poi attraverso la lettura del GDLI (*Grande Dizionario della Lingua Italiana* a cura di Salvatore Battaglia, il più esteso dizionario storico dell'italiano disponibile, pure esso in rete²³).

Figura 7. La ricerca di *sembiante* con l'applicazione per l'interrogazione del GRADIT: lo studente potrà notare come sia presente la marca LE (letterario) e dati etimologici fondamentali: la parola è un prestito provenzale

The screenshot shows a web browser window titled "Grande Dizionario Italiano dell'Uso Tullio De Mauro Utet - Finestra di ricerca numero 1". The search bar contains the word "sembiante" and the page is in "lemmario testo" mode. The main content area displays the following information:

sembiante /sem'bjante/ (sem·bian·te) agg., s.m. [LE]
[1ª metà XIII sec.; dal provenz. ant. *semblan*, sec. XII, propr. p.pres. di *sembler* "sembrare"]
1 agg. somigliante, simile a qcs. o a qcn. nell'aspetto: *lor s'offrì di lontano oscuro un monte / che tra le nubi nasconde la fronte. / E 'l vedean poscia ... / a l'acute piramidi s.* (Tasso)
2a s.m. aspetto fisico, fattezze di una persona: *come alla donna egli drizzò lo sguardo, / riconobbe, quantunque di lontano, / l'angelico s. e quel bel volto* (Ariosto)
2b s.m. aspetto del volto, fisionomia, lineamenti: *con s. turbato un dì le disse ...* (Boccaccio)
2c s.m. atteggiamento, espressione del volto che rivela uno stato d'animo o un determinato sentimento: *li occhi drizzò ver me con quel s. / che madre fa sovra figlio deliro* (Dante)
3 s.m. apparenza, aspetto esteriore di qcs.: *vidimi davante / e sotto i piedi un lago che per gelo / avea di vetro e non d'acqua s.* (Dante)
□ **1** (28) **2a, 3** (32)

sembiantemente /sembjante'mente/ (sem·bian·te·men·te) avv. [OB]
[2ª metà XIII sec.; der. di *sembiante* con *-mente*]
allo stesso modo, in modo analogo, similmente

sembianza /sem'bjantsa/ (sem·bian·za) s.f. [CO]
[sec. XII nella var. ant. *semblanza*; dal provenz. ant. *semblansa*, sec. XII, v. anche *sembiante*]
1a [LE] aspetto fisico, lineamenti, fattezze di una persona: *l'angelica s., umile e piana* (Petrarca)
1b [LE] espressione o atteggiamento del volto che rivela sentimenti, stati d'animo e sim.: *vidi quattro*

At the bottom of the window, there is a navigation bar with buttons for ETIM., DER., COMP., SIN., CONTR., GRAMM., VAR., and POLI. A "PRO" button is also visible on the left side of the content area.

²² <https://dizionario.internazionale.it/>.

²³ <https://www.gdli.it/>.

Figura 8. La schermata che riporta l'articolo per la voce *brando* nel Nuovo De Mauro; una delle due accezioni ha la marca LE; anche in questo caso sono presenti essenziali informazioni etimologiche e storico-linguistiche

IL NUOVO DE MAURO

approcciare CERCA

< BRANDITORE BRANDO >

brando

bràn|do
s.m.
av. 1484; dal fr. ant. brant, dal germ. *brand "tizzone acceso", per analogia con la lucentezza della lama.

1. **TS** arm. grossa spada con lama a due tagli
2. **LE** estens., spada: *sospese un brando ad armacollo* (Foscolo) | con meton., guerriero: *ivi svegliato ancor vegliava un brando* (Manzoni)

Figura 9. Una parte della voce *brando* nel GDLI: come si può osservare, le note etimologiche sono più ricche e, soprattutto, il dizionario rende possibile dare senso alla data di prima attestazione indicata sul Dizionario De Mauro (il riferimento è relativo al *Morgante del Pulci*)

Branditóre, agg. e sm. (femm. *-trice*). Ant. Che brandisce, che scuote e agita un'arma.
Salvini, 16-393: Polidamante venne in suo soccorso, / branditor d'asta.

Brando¹, sm. Letter. Spada (per lo più di grosse dimensioni, a due tagli, e lama larga, molto pesante: da impugnarsi a due mani).
Pulci, 8-76: Nella punta del mio brando forte / so ch'io vi porto, baron, la tua morte. *Boiardo*, 1-15-12: Tutta la sua persona è sanguinosa; / mena a due mane quel brando tagliente, / chi parte al ciglio, e chi perfino al dente. *Ariosto*, 16-74: Né qui s'indugia; e il brando intorno ruota, / ch'ogni elmo rompe, ogni lorica smaglia; / a chi segna la fronte, a chi la gota, / ad altri il capo, ad altri il braccio taglia. *Rinaldino da Montalbano*, 891: E Rinaldo col brando era tra loro, e chi feriva e chi faceva cadere, e chi per morto rovinava al piano. *Berni*, 5-45 (I-138): Rinaldo che lo vede così fiero, / sta su l'avviso e tiene il brando basso. *Caro*, 12-515: Podalirio ad Also / pastor, che fra le schiere infuriava, / s'affilò dietro; e già col brando ignudo / gli soprastava. *Tasso*, 7-38: E s'avanza, e l'incalza, e fulminando / spesso a la yista gli drizza il brando. *Idem*, 11-III-988: Io non so qual giudizio farmi de la opinione di coloro che biasimano la divisione de la virtù, fra' quali Menedemo d'Eritrea... tolse via la moltitudine e ogni differenza che fosse tra loro, pensando che fosse il medesimo la temperanza e la fortezza e la giustizia com' il brando e la spada. *Tassoni*, I-46: Con la sinistra man la tien sospesa [la secchia] / per

= Fr. ant. *branle* (sec. XII), deverb. da *branler* (sec. XI), alterazione di *brandeler* "agitare, scuotere" e "agitarsi", deriv. da *brandir* "brandire".

Brandone³, sm. Movimento agitato, continuo: *essere in brando*.
— Deverb. da *brandire* "agitarsi".

Br andò ne¹, sm. Ant. Pezzo, brandello.
Intelligenza, 178: Poi furono a la spada i due baroni, / tagliandosi li scudi a gran' brandoni, / finché 'l soccorso venne ed évi scorto. *Idem*, 188: Cesar v'è ch'arder li corpi non volle, / né lasciò dare a' morti sepoltura; / il ciel li pur coperse ov'è non volle, / onde Lucan ne disse versi allora; / portàvanne i brandon' per monti e colle / i corbi e le cornacchie e' lupi ancora. *Storie di Rinaldo di Montalbano volgar*. [Tommaseo]: Grandi brandoni di piastre e di maglie mandavano in sul prato. *Muratori*, 7-III-168: Osservisi ancora avere i Toscani * brandello, che significa un piccolo pezzo; e * brandone, significante un pezzo grande.
= Cfr. **BRANDELLO**.

Brandone², sm. Ant. Fiaccola, torcia.
Fiore, 17-2: Venusso, ch'è soccorso degli amanti, / venn'a Bellaccoglienza col brandone, / e si 'l recava a guisa di pennone / per avvampar chiunque l'è davanti. *M. Villani*, 3-37: Una massa grandissima di vapori infocata... spesso gittava fuori di sé grandi brandoni di fuoco, che pareva che cadessero in terra. *Plutarco volgar*. [Accademia]: Per disfare più tosto la città, mise fuoco, e miselo nelle parti più prossimane... con brandoni, e nelle parti più lontane gittava il fuoco con la freccia.

Figura 10. L'articolo per realizzare nel GRADIT. L'accezione 'rendersi conto' rinvia all'etimo inglese e data ai primi decenni del Novecento

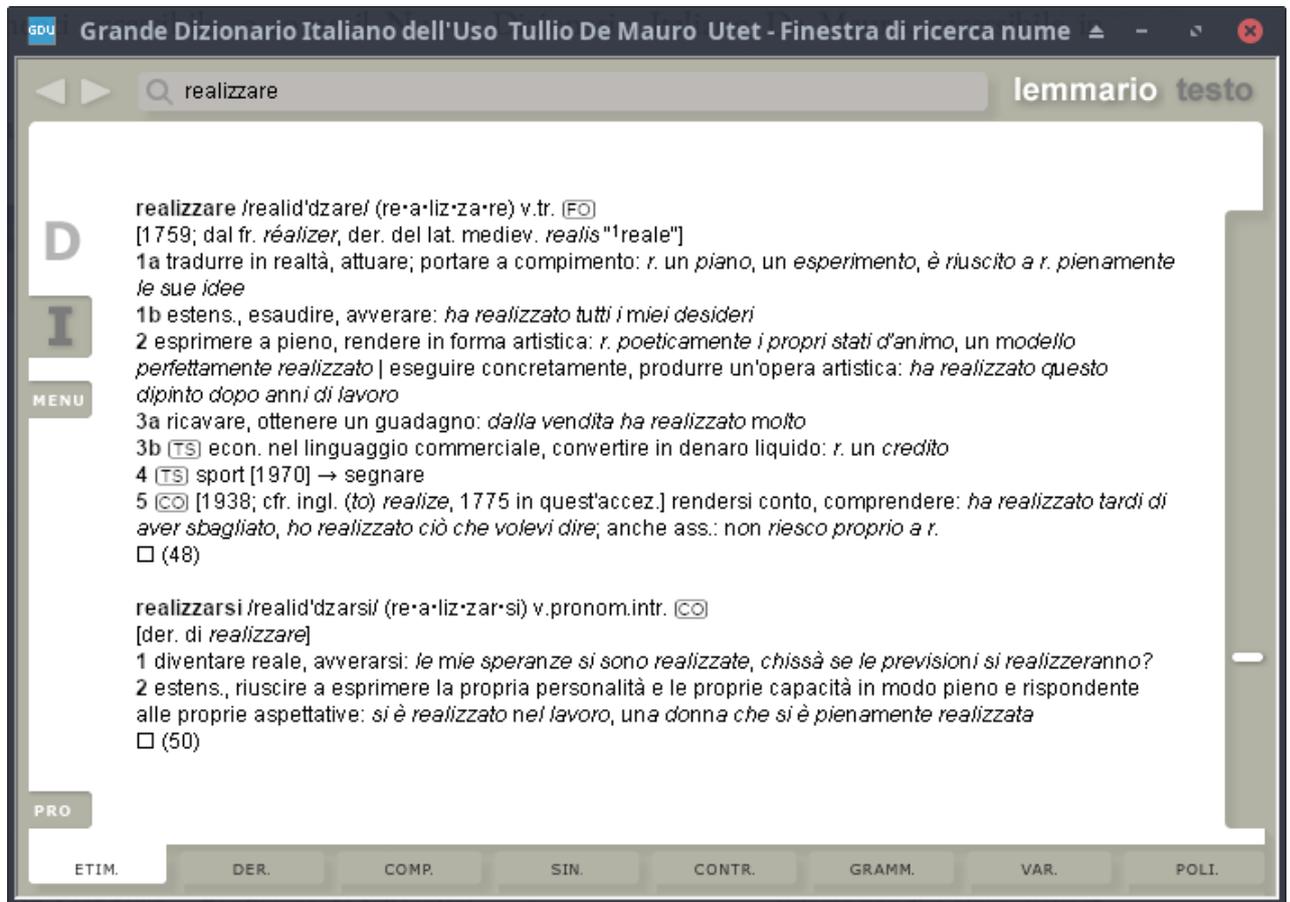


Figura 11. L'entrata Realizzare² nel GDLI. Si noti che i lessicografi hanno, in questo caso, optato per una lemmatizzazione separata (lo denuncia il numero ad indice); la scelta è certamente collegata ragioni etimologiche (e, dunque, storico-linguistiche). La prima attestazione riportata è quella di un romanzo di Gianna Manzini (1896 – 1974)

Realizzare², tr. Capire appieno, comprendere perfettamente, avere ben chiaro (anche in relazione con una prop. subord.).

Manzini, 18-133: Non si dà spiegazioni. Vede. Sempre più attenta, realizza ora il gesto del vecchio che apre i lembi del mantello, invitando ad appoggiare la fronte sul suo petto. Migliorini, 6-154: Oltre all'uso sempre più frequente di 'realizzare' nel significato inglese di 'rendersi conto di qualche cosa', ... notiamo 'riabilitazione' non nel senso giuridico-morale in cui si soleva usare, ma in quello di 'rimettere in efficienza'. Pratolini, 10-190: D'improvviso, realizzai ch'egli aveva voluto darmi un dispiacere.

2. Percepire, notare, rilevare.

Manzini, 18-99: Che giro scoperto di stanze e di corridoi. Non l'aveva mai realizzato, quando ci viveva in mezzo.

= Dall'ingl. *to realize*, denom. da *reali* (v. REALES).

Figura 12. *La voce* *avvicinare* nel *Nuovo De Mauro*; sono presenti sia le accezioni tradizionali, di ambito letterario, sia quelle più moderne (non datate, ma riconducibili, o almeno confrontabili, con un verbo inglese)

avvicinare

av|vic|cià|re
v.intr. e tr.

av. 1313; dal fr. *approcher*, dal lat. tardo *appropriare*, comp. di *ad-* con valore raff. e *prope* “vicino”; nell’accezz. 3a cfr. ingl. *to approach*.

1. v.intr. (essere) **LE** avvicinarsi
2. v.tr. **OB TS** milit. attaccare con approcci
3a. v.tr. **CO** affrontare: *avvicinare una questione per la prima volta*
3b. v.tr. **CO** fam., abbordare con approcci amorosi: *avvicinare qcn.*

Sempre utilizzando il GRADIT nella sua versione elettronica o un altro tra gli ormai diffusissimi dizionari digitali (per esempio, il DISC) è possibile ricostruire anche graficamente la diacronia dei prestiti da varie lingue (Figure 13 e 14, per il francese e l’inglese): i diagrammi possono essere utili nello studio di numerosi aspetti della storia della cultura e della società, oltre che di quella della lingua e della letteratura, e possono essere impiegati in attività creative, anche cooperative, come la redazione di linee del tempo, attraverso le quali fare interagire informazioni linguistiche (lessicali, per esempio) e fatti appartenenti ad altri settori della conoscenza (un esempio nella Figura 15).

Figura 13. *L’andamento degli ingressi di francesismi in italiano sino al nuovo millennio secondo il DISC*

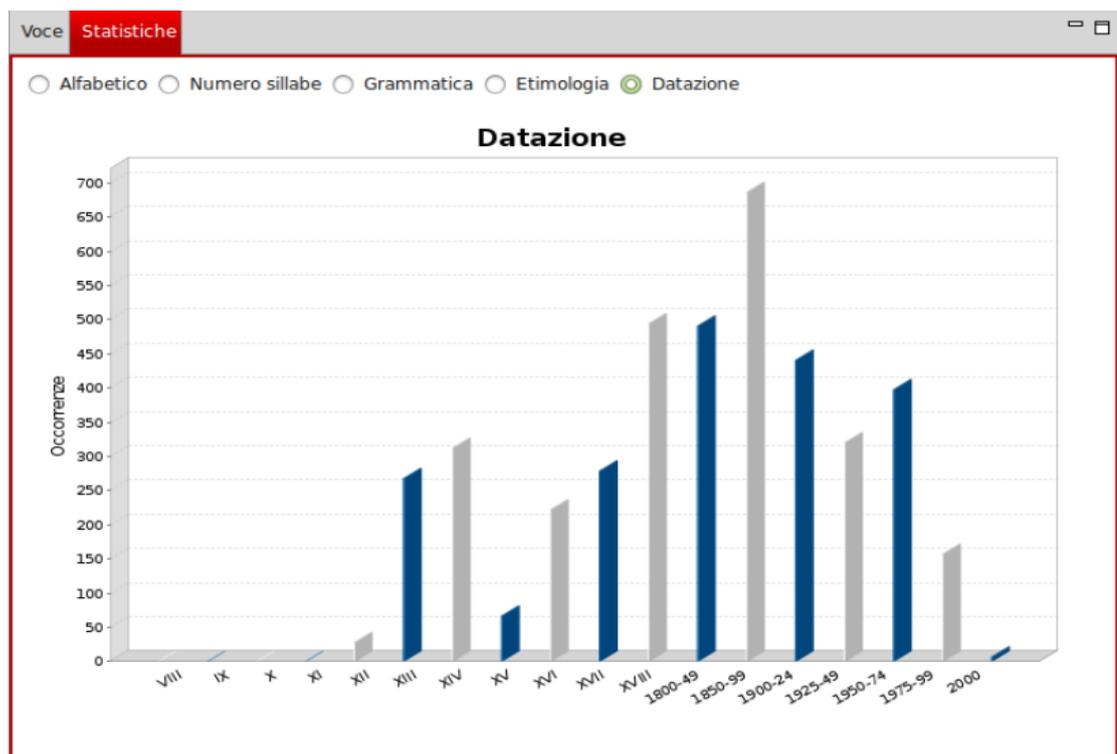


Figura 14. L'andamento degli ingressi di anglicismi in italiano sino al nuovo millennio secondo il DISC

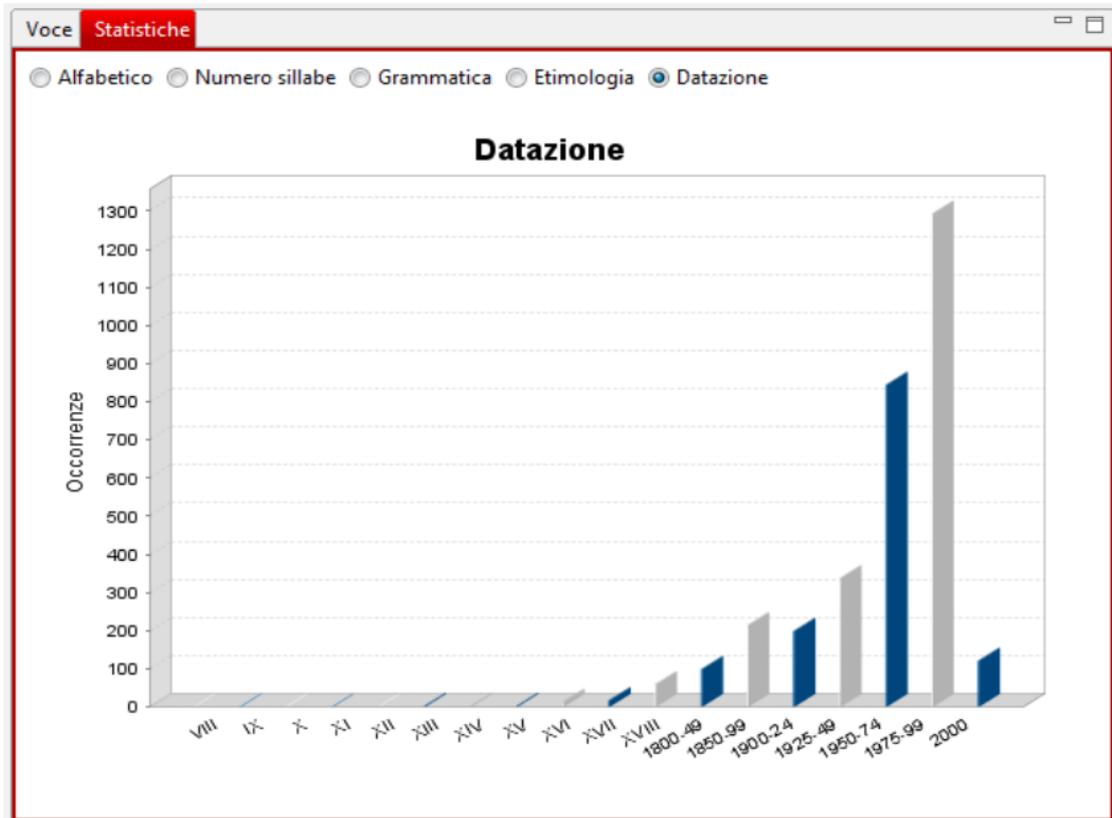
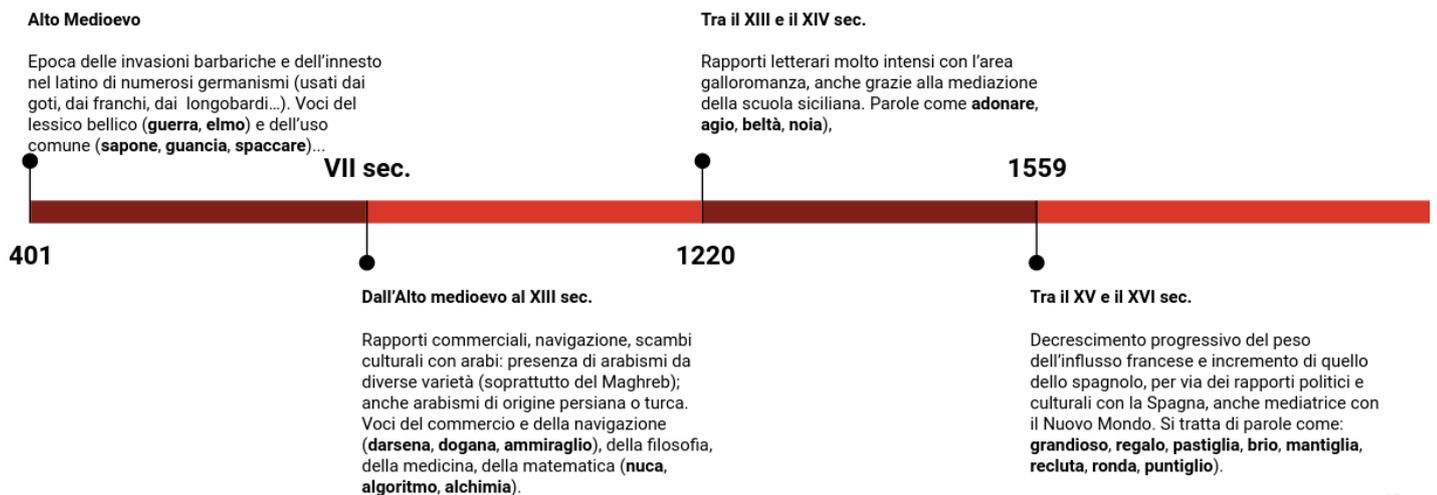


Figura 15. Un diagramma cronologico che riporta alcune date significative per la diacronia del lessico dell'italiano



4. ALCUNE PREMESSE TEORICO-METODOLOGICHE ALLA PROPOSTA DIDATTICA SUGLI STRANIERISMI

I dati relativi agli stranierismi di cui abbiamo appena scritto saranno lo spunto per passare, a questo punto, alla seconda parte dell'articolo: cercheremo di mostrarvi uno dei modi in cui si può costruire un'unità di formazione (UdF) sugli anglicismi utilizzando parte di ciò che offrono le tecnologie dell'informatica e della comunicazione. Prima di farlo, però, sarà necessaria ancora qualche premessa di ordine teorico e metodologico in merito agli strumenti, ai metodi e alle tecniche che vi si impiegheranno e alla forma che le si darà; ciò perché si proporrà:

- a) di sfruttare le tecnologie dell'informatica e della comunicazione (una piattaforma didattica, strumenti hardware e software specifici e testi attinti ai media di massa e ai media telematici) nel tentativo di proporre attività stimolanti e di evitare una didattica esclusivamente trasmissiva, cercando di rendere gli studenti parte attiva della loro formazione e valorizzando le possibilità offerte dalla didattica azionale;
- b) di strutturare l'UdF secondo un formato multifasico ampiamente testato nella didattica delle L2/LS, ma probabilmente profittevole anche nell'insegnamento delle L1, soprattutto quando si consideri che oggi le nostre classi sono sempre più spesso multilingui e multiculturali e che per molti discenti con *background* migratorio l'italiano è di fatto una L2.

4.1. *Le tecnologie digitali e telematiche e i testi neomediali nella didattica del lessico*

Le tecnologie informatiche e telematiche e i testi dei media di massa e quelli neomediali sono sempre più frequentemente utilizzati nella didattica delle lingue seconde e straniere (ma anche delle lingue prime, in realtà). Le ragioni sono molte e si possono riassumere così: la radio, la televisione e soprattutto la rete e i testi che media innervano l'attività comunicativa di molte società: ne veicolano la cultura e le danno forma in maniera variabile, offrendo una quantità sconfinata di risorse testuali "autentiche", che rispecchiano spesso situazioni comunicative "naturali". Le tecnologie che li rendono accessibili (d'ora in poi anche TIC: tecnologie informatico-comunicative), che sono spesso disponibili a un costo relativamente contenuto o addirittura a titolo almeno apparentemente gratuito, fanno inoltre parte di un vissuto operativo e ambientale largamente condiviso: sono dunque familiari sia ai docenti, sia agli studenti e di uso comodo e motivante per gli uni e per gli altri.

Dal punto di vista più strettamente glottodidattico, inoltre, l'impiego delle TIC e dei testi mass-/neomediali facilita il confezionamento di materiali didattici e il loro reimpiego; rende più semplice e divertente il ricorso ad alcune tecniche didattiche (le domande a risposta chiusa, i cruciverba, le sceneggiature, la realizzazione di fumetti, per esempio, sono in genere molto facili da realizzare attraverso piattaforme didattiche, siti web e risorse software dedicate) e la ludicizzazione dell'esperienza didattica; favorisce l'interazione tra docente e studenti e tra studenti e semplifica l'adozione di modelli non interamente trasmissivi; agevola la didattica per compiti (didattica azionale); stimola le attività di mediazione e di transmedializzazione che, come è noto, costituiscono una novità importante nel *Volume Complementare*, l'aggiornamento del QCER pubblicato nel 2020²⁴.

²⁴ Il QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), edito nel 2001, è disponibile nella versione digitale in lingua inglese all'indirizzo <https://rm.coe.int/1680459f97>; il *Companion Volume* (CV), che lo ha

È evidente che nell'insegnamento si può tranquillamente fare a meno delle TIC e dei testi multimodali: farvi ricorso, però, può effettivamente rendere l'azione didattica più efficiente e più efficace. Solo per fare qualche esempio: se si usano programmi per l'interazione telematica digitale in modalità sincrona e asincrona (WhatsApp, Skype, Google Meet, MSTeams), servizi per la condivisione di documenti e per la scrittura cooperativa (Google Drive, MS Onedrive o Padlet), o piattaforme per la didattica (Wooclap, Kahoot o altre), si possono prevedere attività che non vincolino gli studenti alla compresenza fisica e che non siano limitate a determinate ore del giorno o a certi giorni della settimana; si possono anzi progettare attività itineranti che rientrino in quella didattica azionale che è stata chiamata *learning by doing* o *project based learning*.

Se si decide, poi, di permettere che gli studenti usino i propri dispositivi (gli immancabili telefoni, ma anche a volte i tablet o i PC) come permettono di fare le piattaforme, non solo si lacera la cortina di separatezza che ancora divide, almeno nel vissuto di molti di loro, la scuola dalla "vita vera", ma si sfrutta anche in maniera didatticamente funzionale la connotazione positiva che essi hanno, a torto o a ragione, presso persone abituate ad usarli in ogni interazione.

Se, inoltre, si indirizza uno studente giovane e abituato alle interazioni telematiche a usare, in classe e fuori, per la propria formazione, un programma come OBS²⁵ (o altri simili e altrettanto gratuiti) per registrare video, produrre *podcast*, o fare doppiaggio anche ironico; se lo si invita ad accedere a siti come Educolor per mettersi alla prova con cruciverba interattivi²⁶; se gli si consiglia di usare Witty Comics²⁷ per realizzare un fumetto, lo si stimola ad apprendere.

Se si utilizzano, ancora, applicazioni per la realtà aumentata e virtuale, pure in qualche caso, ad oggi, piuttosto rudimentali, come *Google Expeditions*, (che consente di esplorare destinazioni remote o remotissime, che si possono ad esempio far descrivere dagli studenti senza che si spostino dall'aula), o *Google Lens* (che permette di etichettare gli oggetti inquadrati dal visore), o *Tilt Brush* (che rende possibile scrivere e dipingere virtualmente sulle pareti e sugli arredi della propria stanza), si calerà l'insegnamento in una dimensione di grande fascinazione e, al contempo, di reale concretezza²⁸.

Se, infine, si mettono a frutto, con il dovuto senso critico e con la debita attenzione, alcune tra le possibilità, rapidamente crescenti, offerte dall'intelligenza artificiale, si possono progettare attività originali, sempre diverse e, soprattutto, adattabili alle esigenze del singolo (che può dialogare direttamente con le IA e, quindi, avviare interazioni abbastanza calibrate sul proprio input, vale a dire tarate sulle proprie competenze).

aggiornato nel 2020, all'indirizzo: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; i riferimenti alle traduzioni del QCER si leggono nel documento all'indirizzo:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d8893>; i rinvii alle traduzioni del QCER-CV sono nella pagina di accesso del documento; la versione italiana a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti (Barsi, Lugarini, Cardinaletti, 2020 e si scarica all'indirizzo:

<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

²⁵ <https://obsproject.com/>.

²⁶ <https://www.educolor.it/crosswordgenerator.php>.

²⁷ <http://www.wittycomics.com/>.

²⁸ Esempi di uso della realtà aumentata/virtuale in ambiente didattico si hanno in Biancato, Tonioli (2021).

4.2. La configurazione di un'unità di formazione per fasi

Come si potrebbe strutturare un percorso didattico inteso come insieme di unità di formazione? Suggestioni utili giungono dagli approcci comunicativi e funzionali (secondo i quali la lingua si apprende e si insegna ancorandola a un contesto comunicativo, in quanto strumento utile alla comunicazione; l'acquisizione linguistica è mediata dal contesto sociale in cui si realizza ed è funzionale ad agirvi) e dalle indicazioni del costruttivismo (secondo cui i discenti devono essere resi responsabili dell'apprendimento, perché esso si realizza soprattutto quando si ha elaborazione attiva delle informazioni che pervengono dall'ambiente), senza ignorare ciò che alla glottodidattica è giunto dal cognitivismo e dalle teorie dell'acquisizione linguistica elaborate nell'ultimo scorcio del Novecento (teorie per le quali l'acquisizione procede seguendo priorità e ritmi in parte predeterminati e prevedibili); in particolare, è metodologicamente coerente con ciò che questi approcci suggeriscono, oltre che con la comune esperienza in classe, che le attività proposte al discente rispondano ai suoi bisogni formativi, consentendogli di sviluppare competenze utili alla sua vita comunicativa; che intorno a lui si crei un ambiente motivante e stimolante; che le attività didattiche si incentrino su situazioni comunicative credibili e su testi che riflettono usi autentici o almeno credibili della lingua; che l'attività didattica non sia puramente trasmissiva, ma che implichi la partecipazione diretta, fattiva, dei discenti, anche, se si vuole, secondo il modello della lezione capovolta, di cui si dirà più avanti.

E risponde ai medesimi principi e alle stesse prassi l'idea che le unità didattiche presentino una struttura multifasica²⁹, che prevede: a) un primo momento di motivazione, di presentazione del testo su cui si incentrerà l'attività didattica e di inquadramento dei temi che verranno trattati nelle lezioni; b) una fase di analisi via via più approfondita del testo e di sintesi di ciò che è possibile trarne; c) una fase di focalizzazione sulle forme e sulle strutture oggetto di studio e di riflessione sui temi prescelti; d) una fase di sintesi, di consolidamento degli apprendimenti e di loro riuso; e) una di verifica; f) eventualmente, una di approfondimento e di espansione in direzione interculturale e interlinguistica. Nello specifico, la focalizzazione sulle forme (grammaticali, lessicali, pragmatiche...) è particolarmente utile quando si debbano affrontare aspetti poco salienti o complessi della struttura di una lingua (si pensi, per restare al lessico, ad alcuni aspetti della formazione delle parole; o ai criteri che guidano l'accettabilità di una forma in un determinato contesto interazionale o testuale).

In questo quadro, anche la scelta delle tecniche didattiche ha una certa importanza³⁰: nella fase di inquadramento si può ricorrere, per esempio, a sessioni di discussione comune o di *brainstorming*; in quella di analisi del testo alle domande a risposta multipla; in quella di focalizzazione sulle forme e sugli usi alle domande di elicitazione o alla compilazione di tabelle; nella fase di consolidamento agli esercizi applicativi (ne fanno parte quelli che nella didattica delle L2 sono chiamati *pattern drill*) e alla produzione via via più autonoma di testi scritti, parlati o multimodali; nelle sequenze di approfondimento alla discussione comune. Nelle ultime due fasi (ma, volendo, anche in altre) si possono sperimentare, se si concorda con la prospettiva metodologica azionale, anche i compiti complessi (detti anche, a volte, "di realtà", se comportano il raggiungimento di obiettivi

²⁹ Si possono vedere a questo proposito, per esempio, Balboni (2002) e succ.; Barsi, Rizzardi, 2006; Balboni, (2008) e succ.; Diadori, Palermo, Troncarelli (2015), Danesi, Diadori, Semplici (2018), Diadori (2019).

³⁰ Riferimenti alle tecniche didattiche (per l'insegnamento delle L2, ma adattabili a quello delle L1) si hanno ormai in molti manuali; si cita a solo titolo di esempio Balboni (2002), Danesi, Diadori e Semplici (2018), Lugarini, Dota (2018), Duso (2020), Balò (2020, 2022); per l'italiano L1, alcune indicazioni si leggono in Bertocchi, Ravizza, Rovida (2016); in merito al lessico, in Ferreri (2005).

concreti: si veda più in basso); importa in ogni caso che si sappia variare in modo ragionevole, cioè metodologicamente giustificato, per non ingenerare sazietà.

4.3. *La didattica azionale e per compiti*

Si è citata, nel paragrafo precedente, la didattica azionale, su cui insistono soprattutto il QCER e il QCER-VC³¹: si tratta di un modello dell'insegnamento di ispirazione comunicativa, testato soprattutto nel caso dell'insegnamento delle L2 e delle LS (e di alcune tra quelle che hanno una tradizione glottodidattica più sviluppata in particolare), che prevede che, in aggiunta alle attività e agli esercizi più tradizionali, si assegnino ai discenti anche alcuni compiti complessi (*progetti*). Si tratta di solito di operazioni che gli studenti svolgono in gruppo e che richiedono un'interazione reale per raggiungere un fine esito tangibile (per esempio: organizzare una cena di fine corso per l'intera classe; creare un *blog* con schede lessicali; registrare una serie di *podcast* sull'uso dei gesti in italiano...); in quanto tali, i compiti esigono che gli studenti scendano direttamente nell'arango della comunicazione e che sfruttino anche competenze non strettamente linguistiche.

L'approccio azionale ha orientamento costruzionista, perché assume che l'apprendente orienti attivamente il processo di apprendimento mentre interagisce con le persone nel mondo reale, mettendo in campo strategie orientate al raggiungimento di fini via via diversi, ma comunque percepiti come importanti. La didattica azionale sfrutta questa nativa tensione funzionale e progettuale a conoscere e ad elaborare le conoscenze per promuovere il consolidamento degli apprendimenti linguistici, tentando di tenere questi ultimi in stretto contatto con fini comunicativi rilevanti e mettendo a fuoco i risvolti pragmatici degli atti linguistici. Detto altrimenti, gli approcci azionali sfruttano le dinamiche di aggiustamento delle conoscenze che si mettono in opera quando si svolgono operazioni anche relativamente comuni che implicano l'elaborazione di un progetto (come, appunto, prenotare una cena per un gruppo di persone, magari con esigenze alimentari diverse) per favorire un'acquisizione linguistica che sia utile allo stare nel mondo.

Nella pratica didattica, il docente propone un'attività complessa a piccoli gruppi di studenti ed essi elaborano un progetto esecutivo: identificano le attività necessarie a svolgerla, raccolgono le informazioni necessarie ad compierle, elaborano una procedura, eseguono e controllano i risultati. Si tratta, come si vede, di operazioni non solo linguistiche, per l'esecuzione delle quali, però, l'uso della lingua ha importanza fondamentale. Si tratta, inoltre, di operazioni che prevedono il coinvolgimento diretto e operativo dei discenti e che hanno, proprio per questo, il potenziale per risultare interessanti e stimolanti: li spingeranno a pensare, a progettare e a prevedere. Ciò, insieme alla possibilità di mettere a frutto, con risultati tangibili, le proprie competenze comunicative, contribuirà ad accrescere il valore percepito delle pratiche didattiche e ad abbattere il filtro affettivo, facilitando l'acquisizione. Inoltre, mentre svolgono il compito loro assegnato, i discenti non si concentrano in primo luogo sulla correttezza formale della lingua che utilizzano, ma mirano piuttosto all'efficacia che all'accuratezza dell'espressione; cooperano nel superamento di difficoltà di comprensione e operano mediazioni; e sono spinti all'uso produttivo e originale, compatibilmente con il loro livello di competenza, di ciò che hanno appreso e di ciò che hanno acquisito.

Perché il compito sia portato a termine fruttuosamente, come si vedrà anche più avanti, nel paragrafo 5, al docente si suggerisce (lo fa anche il QCER-CV alla p. 193 e successive)

³¹ Oggi, sul tema, anche dal punto di vista delle applicazioni pratiche, si possono vedere, tra gli altri, AA.VV. (2016), Piccardo, Langé (2023).

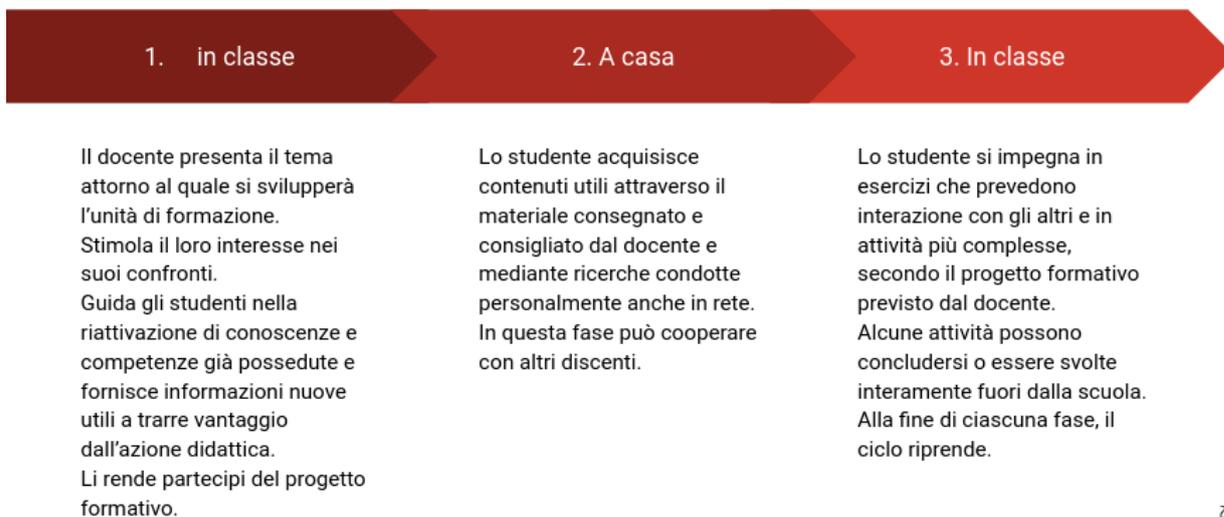
di attivare preliminarmente le conoscenze linguistiche e operative più utili. Se il compito è inserito in un'UdF, lo si può fare già nella fase di presentazione e di inquadramento; oppure, come proporremo di fare noi, si può prevedere un momento di attivazione allorché si presenterà l'attività e si anticiperanno alcuni dati linguistici (forme, espressioni, strutture utili), si ricorderanno esperienze ed attività affini, si suggeriranno pratiche funzionali alla pianificazione, si impegneranno gli studenti in simulazioni. Se il compito ha una componente ludica (se, per esempio, gli studenti sono riuniti in squadre che concorrono tra loro ed è previsto un premio almeno simbolico per chi realizzerà meglio o prima il compito assegnato), l'effetto di motivazione e di fissazione risulta ulteriormente amplificato.

Dal punto di vista pratico, il docente dovrebbe prevedere che, nello svolgimento del compito, gli studenti si adoperino in attività ricettive (che leggano istruzioni, che ricerchino e consultino documenti, che ascoltino i propri compagni e l'insegnante...) e produttive (che dialoghino con i colleghi, che scrivano loro attraverso gli strumenti di messaggistica elettronica, che interagiscano nella redazione di testi condivisi in rete...): ciò richiede che egli si prefiguri un copione e lo condivida, almeno in parte, con gli studenti nella fase di orientamento cui si è già fatto riferimento. Ma su questi aspetti operativi si tornerà più avanti.

4.4. La lezione capovolta

La lezione capovolta (*flipped classroom*) cui si è fatto cenno nei paragrafi precedenti è un modello didattico in cui l'insegnamento per compiti trova collocazione ottimale. Nell'insegnamento "capovolto", il formato didattico tipico, che prevede la presentazione di contenuti in classe e l'esercizio degli apprendimenti a casa, viene invertito: a casa gli studenti si focalizzano in parziale autonomia sui contenuti (forniti direttamente dal docente sotto forma di letture, dispense, collegamenti a risorse telematiche); a scuola si impegnano insieme in attività di focalizzazione, di approfondimento di concetti chiave, di analisi e produzione di testi, di svolgimento di compiti complessi, sotto la guida dell'insegnante, che controlla e verifica anche l'andamento delle attività (Figura 16).

Figura 16. *La rappresentazione attraverso un diagramma del processo didattico nel caso della lezione capovolta*



La didattica capovolta può tranquillamente rientrare in un'UdF: nella sua forma tipica, infatti, essa già prevede che le attività proposte siano svolte in parte in classe dagli studenti raccolti in gruppi e coordinati dal docente e che siano concluse a casa, anche mediante strumenti di connessione digitale: applicare la modalità di *flipped classroom*, dunque, non richiede che un aggiustamento della distribuzione dei momenti di lavoro. Dal momento che può essere difficile svolgere in modo "capovolto" l'intero percorso formativo, peraltro, si può decidere di praticarlo solo in una sua parte: ciò consentirà anche di valutare la reazione degli studenti, che non necessariamente sono favorevoli a un modello di studio che rivoluziona abitudini e attese consolidate.

5. UNA PROPOSTA DI UNITÀ DI FORMAZIONE SUGLI STRANIERISMI

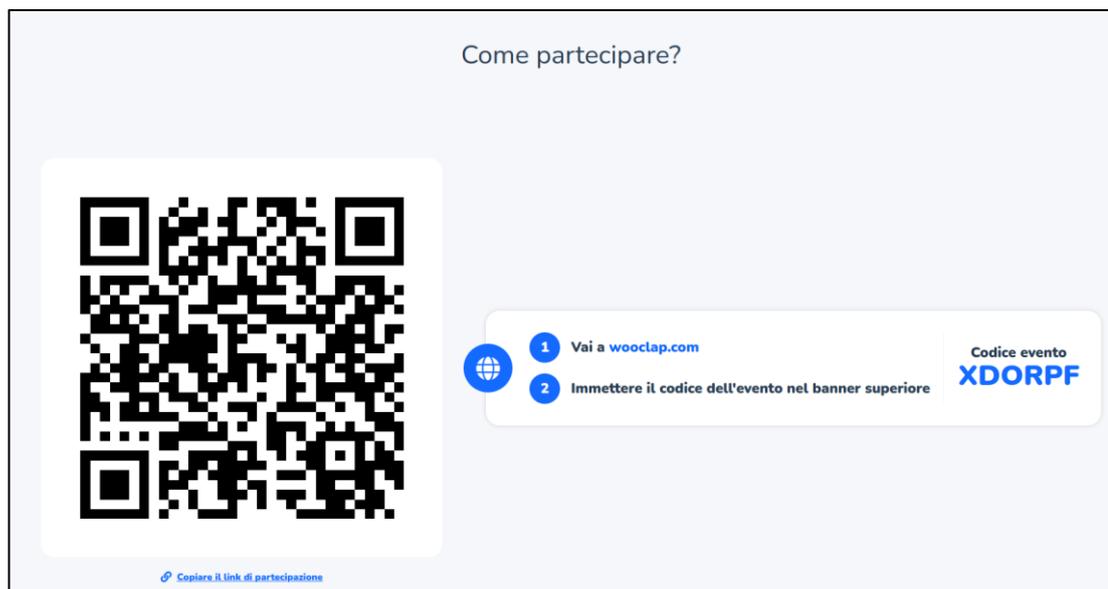
Giunti a questo punto, si può decisamente passare alla definizione dell'unità di formazione. Quella che si propone sarà articolata, come è scritto, in più fasi, vale a dire:

- a) una di motivazione e di inquadramento dei temi, in cui eventualmente, si possono già fornire agli studenti materiali per la preparazione autonoma, se si opta per il formato "capovolto";
- b) una di incontro con il testo (scritto, parlato, multimodale) che sarà oggetto di analisi, in cui se ne farà soprattutto una lettura globale;
- c) una di lettura più dettagliata, di focalizzazione su fenomeni linguistico-comunicativi interessanti e di riflessione sui temi oggetto dell'UdF;
- d) una di sintesi, di fissazione degli apprendimenti e di loro riuso via via più produttivo;
- e) una di verifica;
- f) eventualmente, una di approfondimento, ampliamento e di proiezione verso nuove attività: in questa, se si pensa di farlo, si può collocare il compito complesso, nello svolgimento del quale gli studenti potranno fare tesoro di tutto ciò che hanno appreso nelle fasi precedenti.

Nella nostra simulazione, in ciascuna fase del lavoro si proporranno esercizi ed attività diversi, caratterizzati dal ricorso alle TIC e ai testi mass- e neomediali. Quanto alle TIC, poi, si è deciso di ricorrere ai servizi telematici messi a disposizione da Wooclap³², una piattaforma didattica diffusa soprattutto nelle università, progettata per incrementare il coinvolgimento degli studenti, stimolare la loro partecipazione alle attività formative e tenere alta la loro attenzione attraverso compiti interattivi che i discenti possono eseguire attraverso i loro computer, tablet o telefoni, usando un collegamento o un QR code (Figura 17); tra le altre possibilità, l'ambiente offre quelle di proporre sondaggi, domande di elicitazione e test a risposta aperta o chiusa; è possibile anche condividere una lavagna virtuale e creare interattivamente presentazioni.

³² <https://www.wooclap.com/it/>. La piattaforma offre la possibilità di una prova gratuita e ha anche piani d'uso senza costi. La versione a pagamento permette di creare attività più numerose e tipologicamente diverse.

Figura 17. Una schermata di Wooclap con il codice che rende possibile accedere alle attività



Possibilità analoghe, se non proprio identiche, sono comunque offerte da altre piattaforme, per esempio da Google Workspace for Education, da Microsoft 365, da Apple Schoolwork, o da Weschool, per citare le più note, per lo più gratuite per le scuole (l'ultima però è a pagamento) e talora anche per il privato, anche se con varie limitazioni. Va da sé che molte tra le attività proponibili mediante le piattaforme possono essere realizzate anche con mezzi analogici, e lo si mostrerà, in alcuni casi, nelle pagine che seguono; l'uso degli strumenti telematici rende però, come si è scritto, l'interazione più semplice e stimolante, facilitando al contempo il lavoro del docente, una volta che questi si sia familiarizzato con le interfacce e le procedure che prevedono.

5.1. *L'inquadratura del tema e la motivazione*

Si è scritto che la prima fase dell'UdF è quella in cui si inquadrano i temi che saranno affrontati e in cui si cerca di motivare gli studenti; si è anche visto che il docente può utilizzare a questo scopo tecniche differenti: molto comune è il ricorso a domande di elicitazione («Che cosa vi suggerisce la parola...?»), cui far seguire una discussione di classe; frequente è anche la creazione di diagrammi a ragno o di nuvole di parole a partire da un termine, da un'espressione, da un motto o da un proverbio connessi al tema («“Val più la pratica”: che cosa pensate di questo motto in relazione all'educazione linguistica?»); altrettanto frequente è l'uso di scale di valutazione («Da 1 a 5, quanto ritenete vera questa affermazione...?»); in tutti i casi le piattaforme didattiche possono essere molto utili nella preparazione e nella presentazione accattivante e interattiva dei materiali. Qualunque tecnica si scelga di impiegare, comunque, ciò che importa è che essa consenta di introdurre l'argomento su cui si distenderà l'UdF, faciliti l'interazione tra i discenti, agevoli la riattivazione di conoscenze già esistenti, renda possibile la presentazione delle nuove informazioni indispensabili all'uso dei materiali che saranno proposti nelle fasi successive.

Se il docente lo ritiene, sempre per favorire l'orientamento degli studenti e nell'ottica di quel “rovesciamento” della didattica cui si è fatto cenno nel paragrafo 3.4, può fornire alla classe alcuni materiali preparatori per la consultazione in autonomia o indicare piste

per una ricerca indipendente di informazioni, ad esempio suggerendo indirizzi di siti web o condividendo collegamenti a materiale audiovisivo da cui partire per esplorazioni telematiche.

La nostra simulazione di unità didattica sarà incentrata sugli stranierismi; volendo privilegiare l'uso di materiale multimediale, si partirà da un filmato per sollecitare l'intervento degli studenti in una sessione di *brainstorming* telematico.

Il videoclip usato per presentare il tema è una raccolta di spezzoni³³ tratti da un film italiano della metà degli anni Cinquanta – *Un americano a Roma* – che vede Alberto Sordi interpretare la figura di Nando, borgatario americanofilo, che si atteggia a conoscitore della lingua e della cultura d'oltreoceano con effetti altamente comici (Figura 18).

Figura 18. *Un fermo immagine tratto dal film Un americano a Roma (Italia, 1954, regia di Steno)*



L'audio del filmato non è molto limpido, ma ciò che conta non è che gli studenti riescano a cogliere ogni parola (questo non era neppure l'intento del regista, probabilmente), ma piuttosto che riconoscano il continuo ricorso ad anglicismi, veri o presunti, a parole inglesi reali o supposte, e a paranglicismi piuttosto fonetici che lessicali.

Una volta che il video sia stato visualizzato, si potrà proporre alla classe, come si è suggerito, qualche minuto di *brainstorming* a partire da una domanda relativa al comportamento di Nando (*Attività 1*); se si usa una piattaforma (i nostri esempi sono relativi a Wooclap, si è scritto), le risposte dei discenti possono essere condivise istantaneamente; alla fine ne può risultare uno schema che le raccoglie (qui, una nuvola di parole, alla Figura 19).

³³ https://www.youtube.com/watch?v=K_5bVNuZ0aw.

Attività 1: *brainstorming*

Che cosa pensi dell'atteggiamento di Nando nei confronti dell'inglese? Come giudichi un comportamento simile, oggi? Comportarsi così può avere qualche effetto sulla lingua italiana nel suo complesso?

Figura 19. Le risposte degli studenti alla domanda dell'insegnante sotto forma di nuvola di parole



5.2. *La presentazione del testo da analizzare e le prime attività di lettura*

La seconda fase dell'UdF prevede che si sottoponga ai discenti per i primi rilievi un documento correlato al tema prescelto: nel nostro caso si tratta di un testo trovato sul Web in cui il contingente di stranierismi – quasi solo anglicismi – è veramente straordinario. Si tratta, nella realtà, di un testo artefatto e un po' provocatorio, come sottolinea il suo autore e che, proprio per questo, può fungere da punto di partenza per una riflessione sulla presenza delle parole straniere nell'italiano, specie in alcuni settori dell'uso e tra alcuni utenti, e più in generale sulle caratteristiche dei prestiti. Lo trascriviamo qui di seguito:

Hola, scusa della whatsappata ma oggi sono out. Quando mi libero faccio un check su calendar per trovare uno slot libero per la call con board e staff del cliente e ti mando invito. FYI ti ho briffato per mail le guideline su cui sviluppare la brand identity della boutique company di cui ti ho parlato (ex start-up, buona reputation... focus su custom made, made Italy e know-how aziendale... occhio al TOV). A parte questo, prepara qualche case di content strategy finalizzata alla brand awareness per la call. Mandami DM con un feedback asap, THX³⁴.

Alla lettura del testo la reazione degli studenti potrà variare tra l'incredulo e il divertito; ci saranno sicuramente anche moti di fastidio e molti riconosceranno che la presenza di parole straniere, e inglesi in particolare, può essere effettivamente ingombrante in qualche caso. Uno scambio di pareri tra loro e con l'insegnante sarà la chiave per giungere alla comprensione generale dello stralcio (si tratta di un breve testo che informa su questioni

³⁴ <https://www.zaki.it/to-be-zaki/marketinglese-ti-briffo-asap/>.

relative al lavoro; il contesto è aziendale; l'ambiente, quello dei pubblicitari; il tema, una campagna da costruire), a collocarlo in una situazione comunicativa (nella finzione autoriale, si dovrebbe trattare di un messaggio istantaneo scritto da un professionista a un collega), a riconoscere il contesto in cui sarebbe stato prodotto ("sarebbe", perché, come si è scritto, si tratta di un testo creato appositamente per colpire i lettori, e non di un testo autentico), a fare qualche considerazione sul suo livello di realismo raffrontandolo con altri testi tipologicamente simili e con le esperienze d'uso degli studenti.

Per facilitare e guidare la comprensione del testo in modo da mettere a fuoco le questioni che implica e da anticipare il momento di focalizzazione sulle forme che seguirà, il docente potrà proporre alcune domande di orientamento. I quesiti non dovrebbero essere troppo numerosi e dovrebbero puntare all'identificazione di aspetti salienti del documento (per esempio: «quante sono le lingue presenti nel testo?», «quale lingua è meglio rappresentata?», «quante sono le forme straniere che riesci a riconoscere?», «Sono tutte uguali tra loro? E se non lo sono, in che modo differiscono?»). L'Attività 2 (Figura 20) che si riporta qui sotto, anche in questo caso realizzata sfruttando la piattaforma, mostra una tra le domande possibili.

Attività 2: domanda di orientamento

Torna al brano che ti è stato mostrato all'inizio della lezione e che l'insegnante ha condiviso: quante sono le forme straniere che riesci a contare?

Figura 20. Una tra le domande di orientamento proposte attraverso la piattaforma



Dopo aver proposto le domande di orientamento e averne discusso in classe le risposte, alcuni tra i quesiti – nel nostro caso l'ultimo – possono essere usati per il momento successivo della stessa fase di presentazione del testo: quello in cui si avviano le prime attività analitiche. In sostanza, poiché si vuole che l'UdF abbia, almeno in parte, orientamento induttivo (che il percorso parta, cioè, dal particolare del fenomeno per giungere al generale delle conoscenze sistematizzate), si tratta di chiedere agli studenti di

precisare, per quanto possono basandosi sulle informazioni eventualmente già acquisite e sulla loro conoscenza ingenua della lingua³⁵, le osservazioni condotte per rispondere alla quarta domanda dell'elenco precedente; di categorizzare, cioè, per quanto ancora in modo intuitivo e potenzialmente impreciso, i vari tipi di stranierismi. Per rendere più semplice il compito e indirizzare l'osservazione, il docente potrà però proporre una griglia interpretativa; nel nostro caso si prevede che le risposte degli studenti siano raccolte attraverso la piattaforma (Attività 3, Figura 21).

Attività 3: riconoscimento e categorizzazione di elementi lessicali

Rileggi attentamente il testo che ti è stato presentato all'inizio della lezione, annota le parole o i gruppi di parole che provengono o sono collegate con una lingua straniera, e poi riempi le colonne della tabella che segue, categorizzando così le forme lessicali.

Figura 21. Parte della tabella proposta dal docente per la classificazione degli stranierismi

L'attività proposta attraverso la piattaforma è il corrispettivo interattivo della più tradizionale compilazione di tabelle (Tabelle 1 e 2): la versione telematica però ha il vantaggio di essere facilmente realizzabile e di consentire l'accesso e la condivisione istantanea delle risposte proposte dagli studenti.

Tabelle 1 e 2. L'esercizio di compilazione della tabella in forma tradizionale

Parole non inglesi	Parole di origine inglese adattate all'italiano	Parole di origine inglese non adattate all'italiano	Sigle di origine inglese
hola	whatsappata	out	FYI
boutique	briffato	check	
...

³⁵ La conoscenza ingenua è quella che si costruisce sulla base della propria esperienza e che non viene né rigorosamente verificata, né sistematizzata; *ingenuo*, dunque, è usato qui in un'accezione tecnica; può essere sostituito da *spontaneo*.

Gruppi di parole di origine inglese	Parole che includono un formante inglese	Parole o gruppi di parole mistilingui	Forme di origine inglese che non rientrano nelle categorie precedenti
brand identity		boutique company	THX
start-up		...	
...			

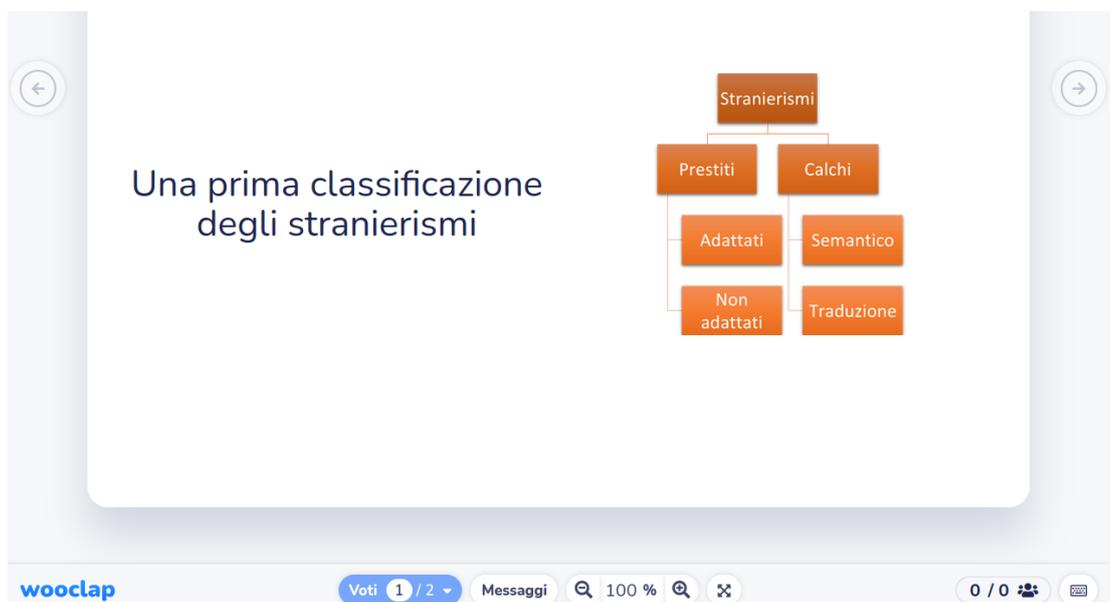
Giunti a questo punto si potrà passare alla terza fase dell'Unità di Formazione: quella dedicata alla lettura analitica, alla focalizzazione sulle forme linguistiche interessanti e alla riflessione.

5.3. La lettura dettagliata, la focalizzazione dei fenomeni linguistici e comunicativi, la riflessione

In questa fase il docente guiderà gli studenti in una lettura approfondita del testo e delle sue caratteristiche più importanti dal punto di vista linguistico e comunicativo: il suo compito, in questo caso, sarà di aiutarli a cogliere i suoi elementi didatticamente più importanti, fornendo esplicitamente, se necessario, le informazioni che essi non sono stati in grado di trarne autonomamente ed esibendo la terminologia tecnica necessaria in relazione alla loro età, ai loro bisogni, al loro livello di competenza.

Dal momento che l'unità che proponiamo a titolo di esempio ha per oggetto gli stranierismi, e in particolare gli anglicismi, sarà opportuno che l'insegnante condensi le informazioni indispensabili e che appronti qualche schema per presentarle; potrà utilizzare, per gli aspetti teorici e descrittivi, i numerosi documenti anche di qualità accessibili in rete, articoli e monografie scientifiche o i materiali già organizzati proposti da manuale di riferimento e potrà aiutarsi con una presentazione, che condividerà attraverso la piattaforma che usa (un esempio ottenuto con Wooclap è nella Figura 22).

Figura 22. Una slide condivisa attraverso Wooclap



Le piattaforme didattiche e i principali pacchetti di utilità da ufficio disponibili in rete o distribuiti insieme ai sistemi operativi rendono facile impiegare nella lezione sussidi grafici che molto possono contribuire alla chiarezza dell'esposizione. A studenti delle scuole secondarie superiori si potrebbero mostrare grafici simili a quelli che seguono, che si propongono a titolo esemplificativo (Figure 23-33).

Figura 23. *Diagramma che presenta una possibile classificazione degli stranierismi in italiano*



Figura 24. *Esempi di stranierismi che corrispondono alle categorie indicate nel grafico precedente*

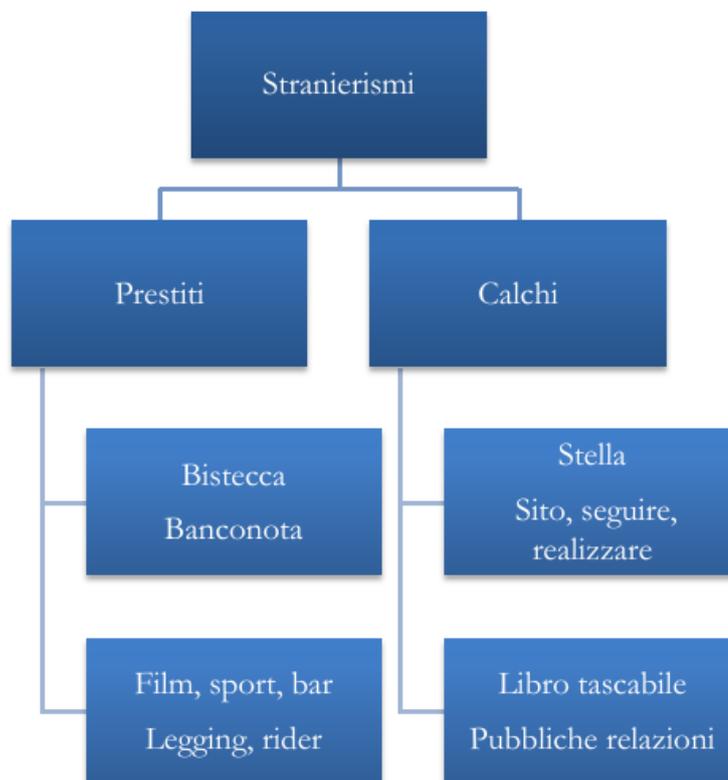


Figura 25. *Elenco di prestiti non adattati costituiti da sigle*

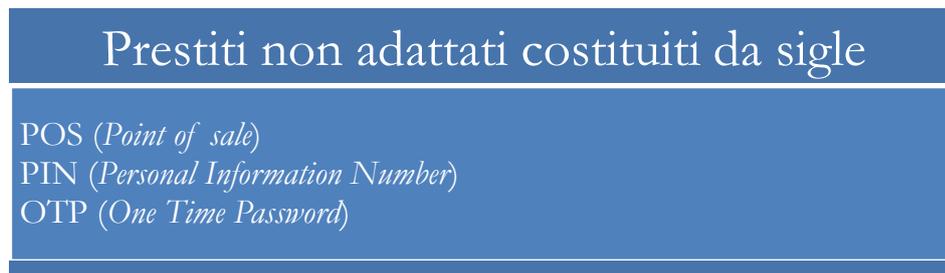


Figura 26. *Elenco di adattamenti recenti*



Figura 27. *Elenco di calchi semantici recenti*



Figura 28. *Elenco di calchi recenti a ordine diretto e inverso*



Figura 29. *Esempi di calchi traduzione di espressioni complesse*



Figura 30. *Strutture di neologismi con formante inglese*



Figura 31. *Esempi di neologismi con formanti inglesi a ordine inverso (i primi 4) e diretto (l'ultimo)*



Figura 32. *Esempi di anglicismi produttivi*

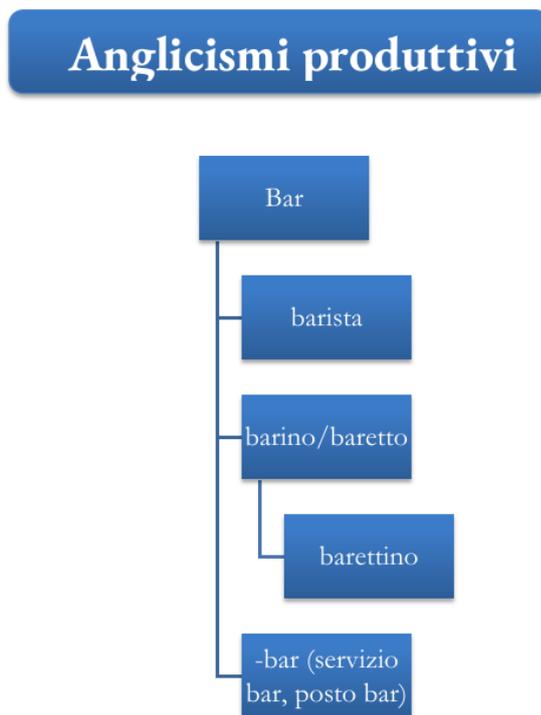
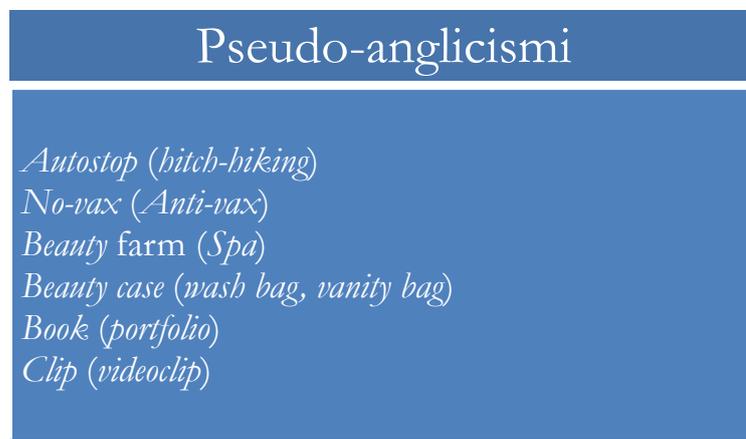


Figura 33. *Elenco di pseudo-anglicismi*



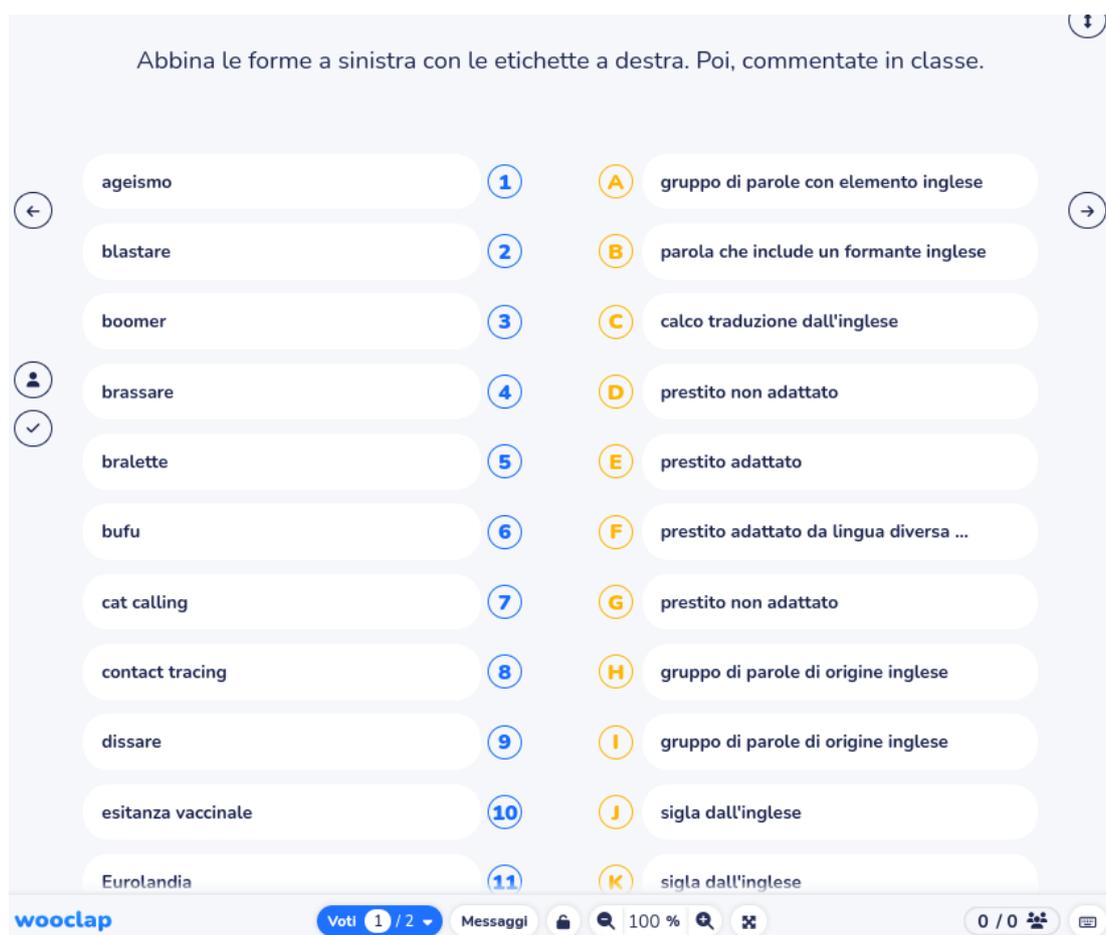
5.4. *La sintesi, la fissazione delle conoscenze, il loro riutilizzo produttivo*

Chiusa la fase di analisi dettagliata, focalizzazione e riflessione sui fenomeni linguistici, l'insegnante potrà passare alla sintesi e alla fissazione delle conoscenze, per proporre poi agli studenti alcune attività che consentano loro di metterle in pratica in maniera via via più produttiva. Le opzioni disponibili sono molte: si possono impiegare domande sì/no, domande a risposta chiusa o aperta, abbinamenti...; nella nostra simulazione proporremo, sempre sfruttando Woodclap, un abbinamento (Attività 4 e Figura 34) e la compilazione di una scheda lessicale, quest'ultimo lavoro più impegnativo e più creativo (*infra*: Attività 5).

Attività 4: riconoscimento e categorizzazione di elementi lessicali tramite abbinamento

Collega le parole a sinistra con la etichette categoriali a destra. Poi, discuti gli abbinamenti in classe, con l'insegnante e i tuoi compagni.

Figura 34. *L'esercizio di abbinamento, funzionale al riconoscimento e alla categorizzazione delle forme, proposto attraverso la piattaforma*



Naturalmente, l'esercizio può essere proposto anche in maniera più tradizionale, su fogli di carta, includendo parole ed etichette in una tabella e chiedendo agli studenti che le colleghino con frecce (Tabella 3).

Tabella 3. *L'esercizio di abbinamento proposto in modalità più tradizionale*

<i>Abbina le forme a sinistra con le etichette a destra. Poi, commentate in classe.</i>	
ageismo	prestito adattato
blastare	prestito adattato
boomer	prestito non adattato
brassare	prestito adattato da lingua diversa dall'inglese

bralette	prestito non adattato
bufu	sigla dall'inglese
cat calling	gruppo di parole di origine inglese
contact tracing	gruppo di parole di origine inglese
dissare	prestito adattato
esitanza vaccinale	calco dall'inglese ad ordine diretto
Eurolandia	parola che include un formante inglese
fomo	sigla dall'inglese
infodemia	calco traduzione dall'inglese
link epidemiologico	gruppo di parole con elemento inglese

Quanto al lavoro più creativo, si propone in questa simulazione di chiedere agli studenti di compilare, anche lavorando in piccoli gruppi, la scheda di un anglicismo secondo un modello che sarà loro fornito contestualmente (*Attività 5 e Figura 35*). Sarà necessario che il docente prepari con cura la classe per lo svolgimento del compito, mostrando esempi di schede compilate (ve ne sono di ottimamente redatte sul sito dell'Accademia della Crusca, nella sezione dedicata alle parole nuove). Anche in questo caso, è consigliabile che i discenti lavorino impiegando una piattaforma: potranno così facilmente condividere i documenti non solo all'interno del loro gruppo, ma anche con tutti gli altri studenti e con il docente, che potrà intervenire direttamente sul testo, se necessario. Per questo tipo di attività, l'uso di un documento Google condiviso risulta probabilmente più comodo che quello di una lavagna di Wooclap.

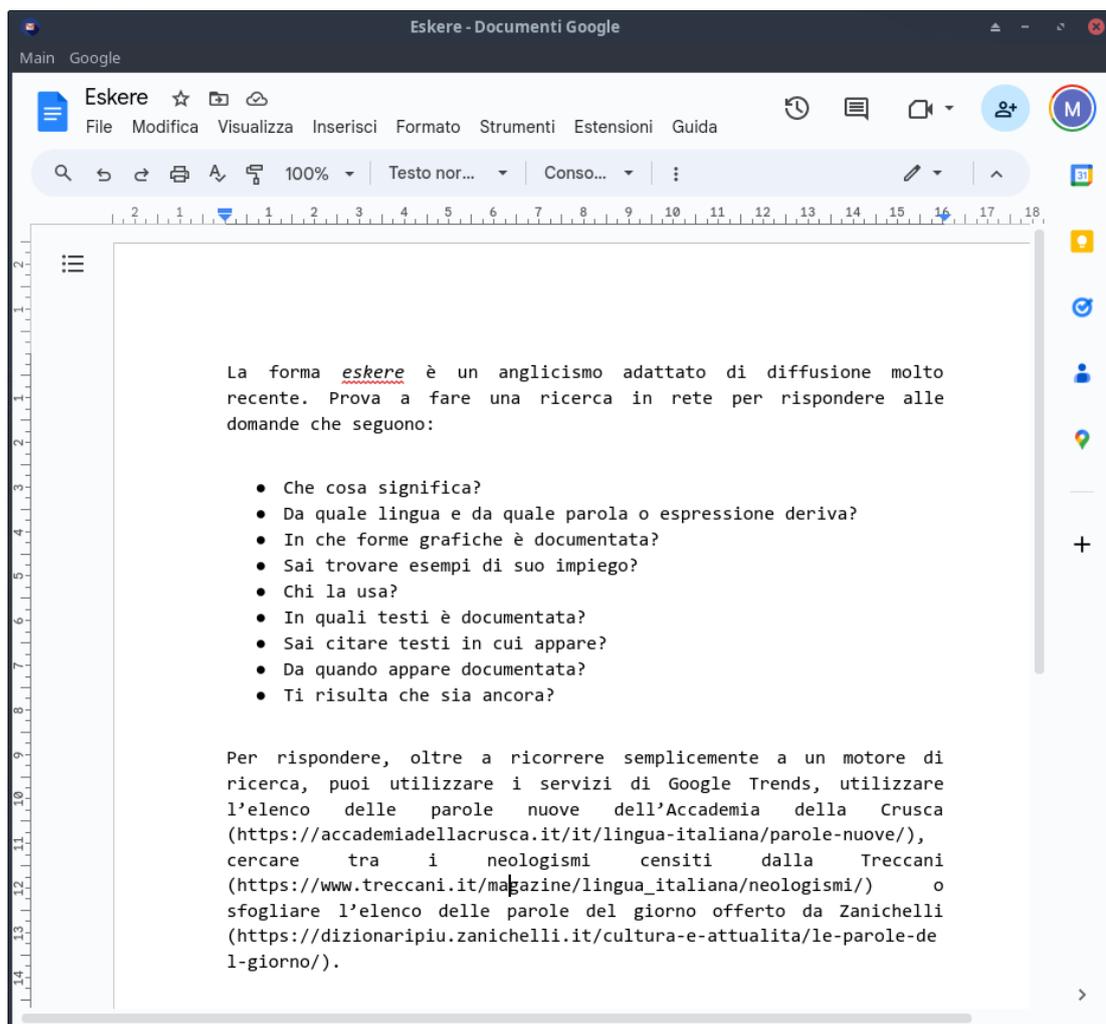
Attività 5: ricostruzione della storia di una parola

La forma eskere è un anglicismo adattato di diffusione molto recente. Prova a fare una ricerca in rete per rispondere alle domande che seguono:

- *Che cosa significa?*
- *Da quale lingua e da quale parola o espressione deriva?*
- *In che forme grafiche è documentata?*
- *Sai trovare esempi di suo impiego?*
- *Chi la usa?*
- *In quali testi è documentata?*
- *Sai citare testi in cui appare?*
- *Da quando appare documentata?*
- *Ti risulta che sia ancora in uso?*

Per rispondere, oltre a ricorrere semplicemente a un motore di ricerca, puoi utilizzare i servizi di Google Trends, utilizzare l'elenco delle parole nuove dell'Accademia della Crusca (<https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/parole-nuove/>), cercare tra i neologismi censiti dalla Treccani (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/neologismi/) o sfogliare l'elenco delle parole del giorno offerto da Zanichelli (<https://dizionario.zanichelli.it/cultura-e-attualita/le-parole-del-giorno/>).

Figura 35. *La scheda e la consegna condivisi attraverso Google Documenti*



Tra i suggerimenti che il docente può dare agli studenti, come si è visto leggendo la traccia dell'attività proposta, vi è anche quello di usare *Google Trends*: si tratta di uno strumento prezioso per indagare linee di tendenza attraverso il più diffuso motore di ricerca del mondo. *Google Trends* fornisce un diagramma che indica, per una parola o un gruppo di parole, la frequenza con sono state ricercate rispetto al totale delle ricerche originate dal motore: valori alti indicano che, in un momento determinato, le ricerche per un tema (e per le forme linguistiche correlate) si sono infittite. La ricerca può essere limitata per periodo di interesse e per area geografica di riferimento; inoltre, il motore di ricerca segnala, fornendo i dati, altre ricerche che risultano fortemente correlate con quella mappata dal grafico.

Per esempio, una ricerca di *eskere* limitata all'Italia e agli anni dal 2004 al presente, fornisce l'andamento indicato dal grafico alla Figura 36³⁶: come si vede, tra il 2017 e il 2018 vi è un alto picco. Questo è un dato interessante in sé per la storia della parola, ma diventa ancora più tale se si prendono in considerazione alcune delle ricerche correlate alla nostra di partenza (Figure 37 e 38).

³⁶ <https://trends.google.it/trends/explore?date=all&geo=IT&q=eskere&hl=it>.

Figura 36. I risultati relativi all'interesse per la parola *eskere* dal 2004 ad oggi in Italia

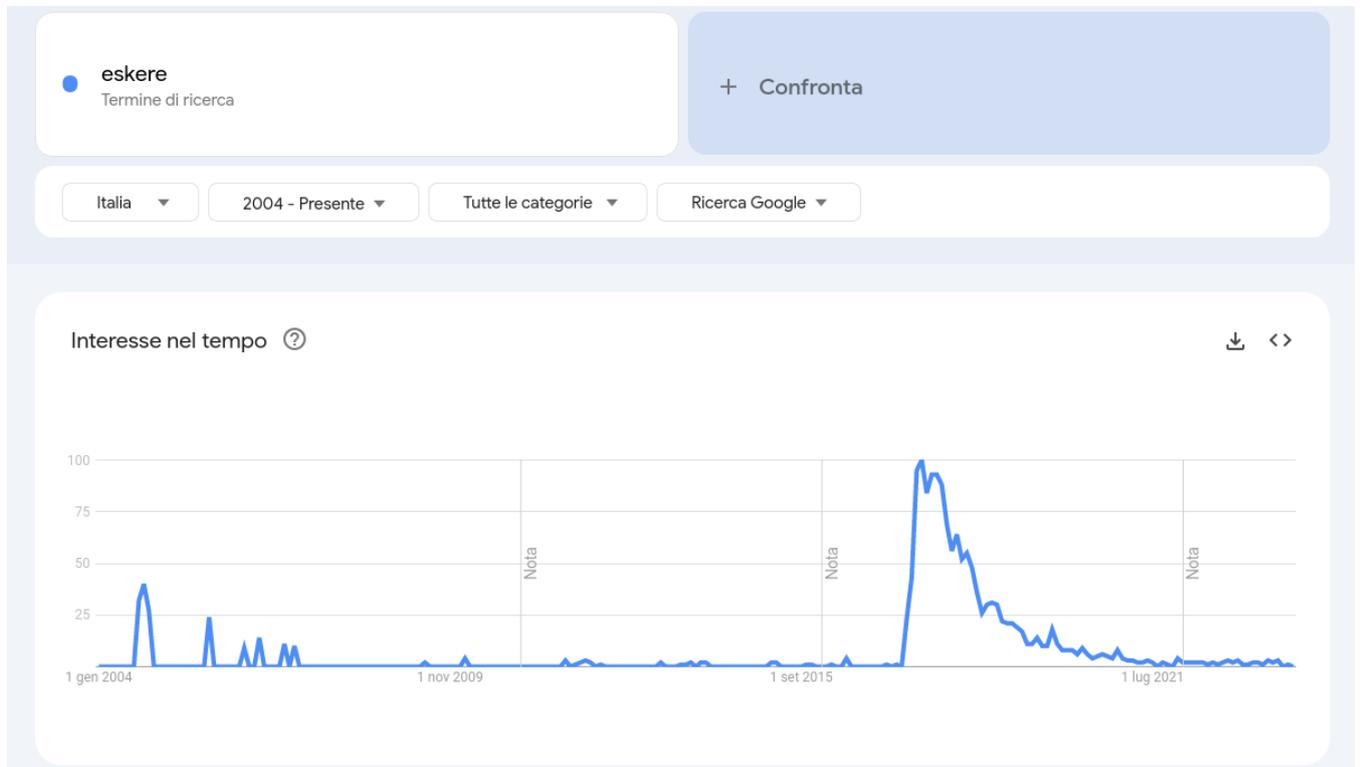
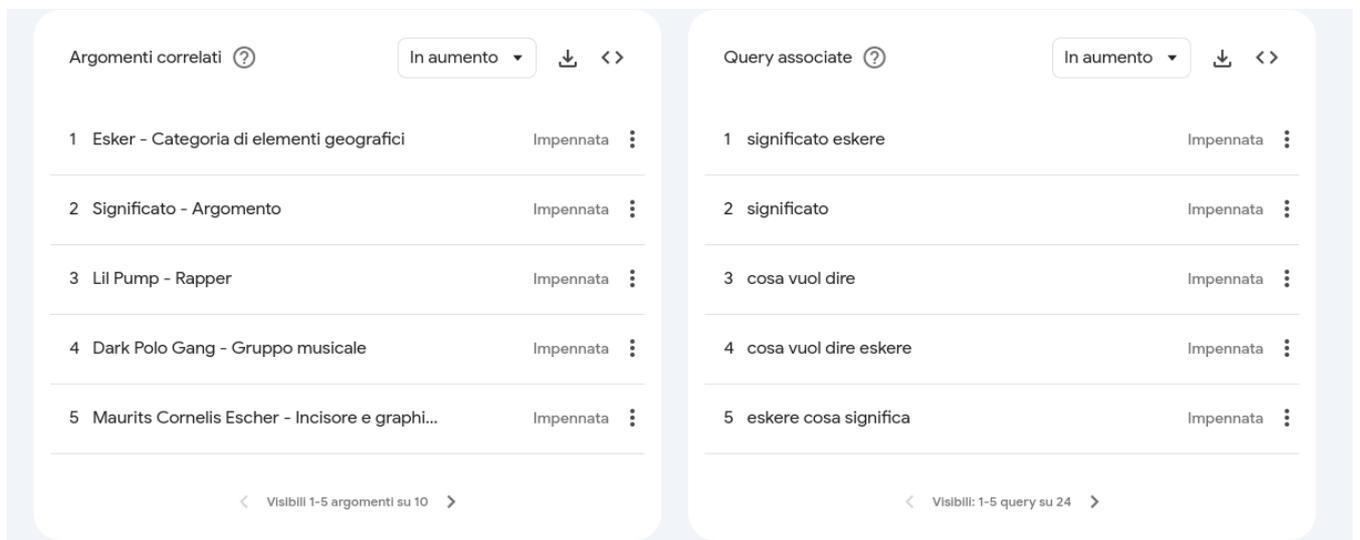


Figura 37. Gli argomenti correlati ad *eskere* nella medesima pagina di Google Trends

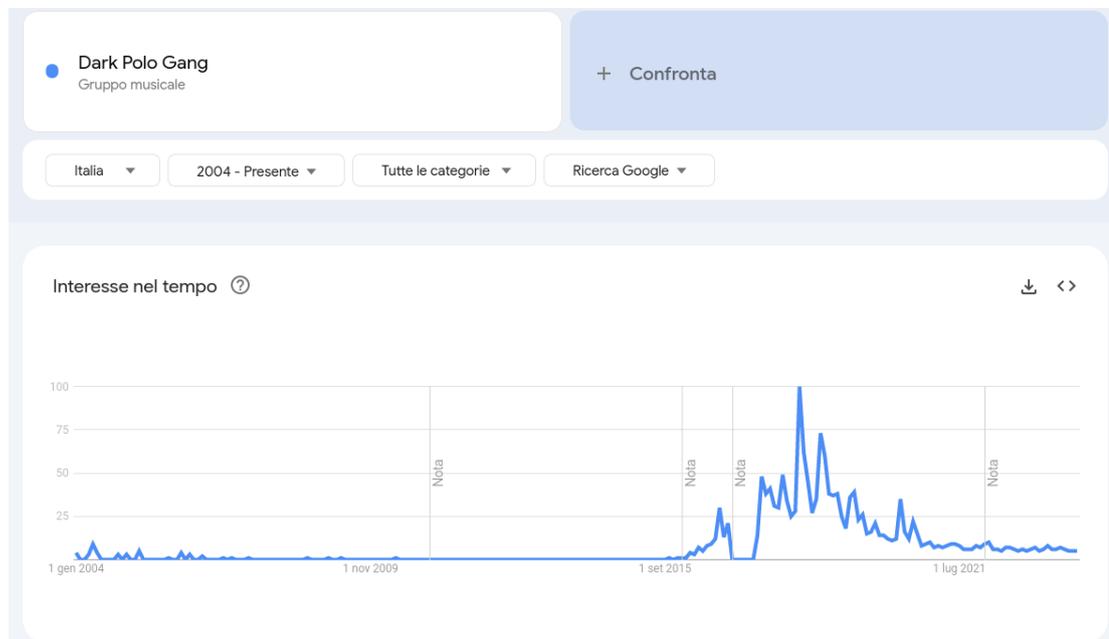


Se si esplorano i collegamenti, infatti, si osserverà una buona sovrapponibilità tra la curva disegnata dalle ricerche di *eskere* e quelle relative a un gruppo musicale *trap* contemporaneo, quello dei *Dark Polo Gang* (Figura 37)³⁷, che l'hanno usata in varie canzoni uscite tra il 2017 e il 2018: ecco dunque che un fenomeno di moda giovanile si riflette in uno più ampiamente culturale anche grazie ai nuovi media di massa (la voce è entrata

³⁷ https://trends.google.it/trends/explore?q=%2Fg%2F11d_8_k0xn&date=all&geo=IT.

anche nel radar della lessicografia: è registrata dall'Accademia della Crusca, è sul sito della Treccani ed è apparsa in vari giornali, tra cui il Corriere della Sera³⁸).

Figura 38. *La curva delle ricerche che hanno come oggetto Dark Polo Gang*



Nella fase di sintesi e di fissazione delle conoscenze è molto importante che si prevedano momenti per la correzione: si possono creare occasioni di revisione tra pari (gli studenti leggono, attraverso la piattaforma, le schede prodotte dagli altri e segnalano errori, sollevano dubbi e avanzano proposte di miglioramento), ma sarà necessario anche l'intervento diretto del docente, che potrà avanzare suggerimenti e indicare errori in maniera più o meno esplicita.

Il riuso produttivo delle conoscenze può essere facilitato anche attraverso un'altra attività, per la quale gli studenti faranno tesoro di quella precedente: in questo caso, il docente fornirà alcune informazioni in merito alla diffusione degli anglicismi nell'italiano contemporaneo (potrebbe partire, per esempio, da quelle che offre il testo scritto nel 2010 da Massimo Fanfani per l'*Enciclopedia dell'italiano* Treccani, anche in linea)³⁹ e proporrà una ricerca di rete (in glottodidattica questa attività è spesso chiamata *webquest*) che porterà, ancora una volta, a una schedatura; anche in questo caso, il lavoro coinvolgerà tutti gli studenti, che realizzeranno un catalogo condiviso in rete: sarà, questo, uno dei compiti complessi ai quali si è fatto cenno nei primi paragrafi di questo documento. I discenti dovranno lavorare insieme, potranno vedersi assegnati ruoli diversi, produrranno un documento articolato, faranno revisione tra pari, mettendo in comune risorse non soltanto linguistiche o di tipo conoscitivo (*Attività 6*).

Attività 6: la scrittura di un testo condiviso sugli anglicismi

In decenni recenti, il peso degli anglicismi si è fatto progressivamente più forte non solo nella lingua comune, ma anche in alcuni ambiti in cui un tempo era più limitato: si tratta di quelli della medicina, della moda

³⁸ Per esempio nell'articolo di Laura Martellini a pag. 12 dell'inserto di Roma del numero del 4 maggio 2019; la scheda della Crusca riporta un'occorrenza nel 2018.

³⁹ [https://www.treccani.it/enciclopedia/anglicismi_\(Enciclopedia-dell'italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/anglicismi_(Enciclopedia-dell'italiano)/).

e della cucina; più tradizionale è invece la presenza di parole o espressioni tratte dall'inglese nell'economia e nella finanza, ma anche in questi settori pare da qualche anno a questa parte di percepire un incremento delle attestazioni.

Sono anglicismi medici più o meno stabilizzati, per esempio, check up, follow up, output terapeutici, screening, day hospital, day surgery, trauma center, breast unit, hospice, bypass, stroller, puffer, stent, heart risk score; e in ambito amministrativo: data manager, risk manager, decision maker, turnover, spending review, timeline, clinical governance, stakeholder, customer satisfaction, ticket, patient journey, check list, flow chart, empowerment, e-health.

Sono anglicismi della moda: cardigan, cashmere, casual, fashion, design, top model, look, outfit, underwear, brand, curvy, outfit, sneakers, testimonial.

Sono anglicismi della cucina: pancake, brownies, muffin, marshmallows; molti nomi di bevande alcoliche (oltre a cocktail, forma più datata, si possono ricordare: apricot brandy, barley wine, bloody Mary, tequila sunrise...), alcuni nomi di prodotti di pasticceria (mini cheesecake, cake design, rainbow cake, raindrop cake, upside down cake...); in ambito amministrativo e socioeconomico: fast food, junk food, comfort food, street food, super food, food blogger, food delivery, food lovers, food porn, food truck).

Sono anglicismi dell'economia e finanza, solo per citarne alcuni recenti: spread, performance, management, budget, bonds, broker, bail in, benchmark, default, rating, asset, banking, anche come formante, outsourcing e offshoring, CEO; tra gli adattamenti: briffare, schedulare, skillare.

Per questa attività, dividetevi in gruppi. Scegliete almeno 12 forme tra quelle elencate e costruite per ciascuna di esse una scheda che contenga i dati seguenti:

- *Significato*
- *Etimologia*
- *Ambito o ambiti di uso*
- *Data di prima attestazione*
- *Esempi d'uso*
- *Cronologia della diffusione*
- *Riferimenti lessicografici e bibliografici, anche in linea.*

Per svolgere il compito potrete consultare, oltre alle schede dedicate alle parole nuove sul sito dell'Accademia della Crusca e le risorse Treccani e Zingarelli sui neologismi che si sono già citate, anche il Nuovo vocabolario De Mauro:

<https://dizionario.internazionale.it/>

e il Dizionario Sabatini-Coletti:

https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/) tra i dizionari dell'uso;

gli schedari di taglio puristico Italonofonia Info:

<https://aaa.italofonia.info/>

e Diciamolo in italiano:

<https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/> tra le risorse telematiche.

Per procurarvi esempi di uso, potete cercarli utilizzando i motori di ricerca dei principali quotidiani italiani (per esempio: il Corriere, Repubblica, La Stampa).

La cronologia della diffusione potrà essere stimata, a partire dal 2004, interrogando Google Trends.

Ciascun gruppo salvi un documento nella cartella condivisa che sarà messa a disposizione dall'insegnante. Le schede saranno poi riviste, sottoposte alla lettura degli altri studenti e discusse a lezione.

Il passo successivo, il compito complesso e collaborativo, potrebbe essere l'apertura da parte della classe di un *blog* dedicato agli anglicismi: a questo fine si potrebbe ricorrere ai servizi di due notissime piattaforme: *WordPress* e *Blogger*, entrambe consentono di attivare un sito gratuitamente e di editarlo comodamente. L'operazione è semplice e in rete si trovano molte guide, testuali e visuali, che spiegano come portarla a termine e gli stessi siti offrono istruzioni accurate. Alcuni suggerimenti sono contenuti anche in Prada (2022), alle pp. 281-282.

5.5. *L'approfondimento, l'ampliamento e la proiezione verso nuove attività*

L'ultima fase dell'UDF potrebbe consentire di proiettare la classe verso nuovi argomenti. Un tema facilmente collegabile a quello degli stranierismi, per esempio, è quello dei linguaggi giovanili, su cui esiste abbondante letteratura⁴⁰ cui il docente può fare riferimento per costruire un percorso sicuramente divertente, ma anche ricco di stimoli e prospettive di analisi linguistica.

Il punto di partenza potrebbe essere un'espressione inglese che si dice abbastanza diffusa tra i giovani: *Ok, boomer!*. L'insegnante può introdurre l'argomento, insieme alla docente di lingua, utilizzando un video in inglese⁴¹ (con i sottotitoli attivati) che mostra alcune scene in cui l'adolescente di turno è alle prese con un genitore un po' ingombrante. Sul tema, nel video, si costruisce, anzi, una canzoncina che arieggia il *rap* (Figura 39).

Figura 39. *Un fermo immagine dal video OK Boomer!*

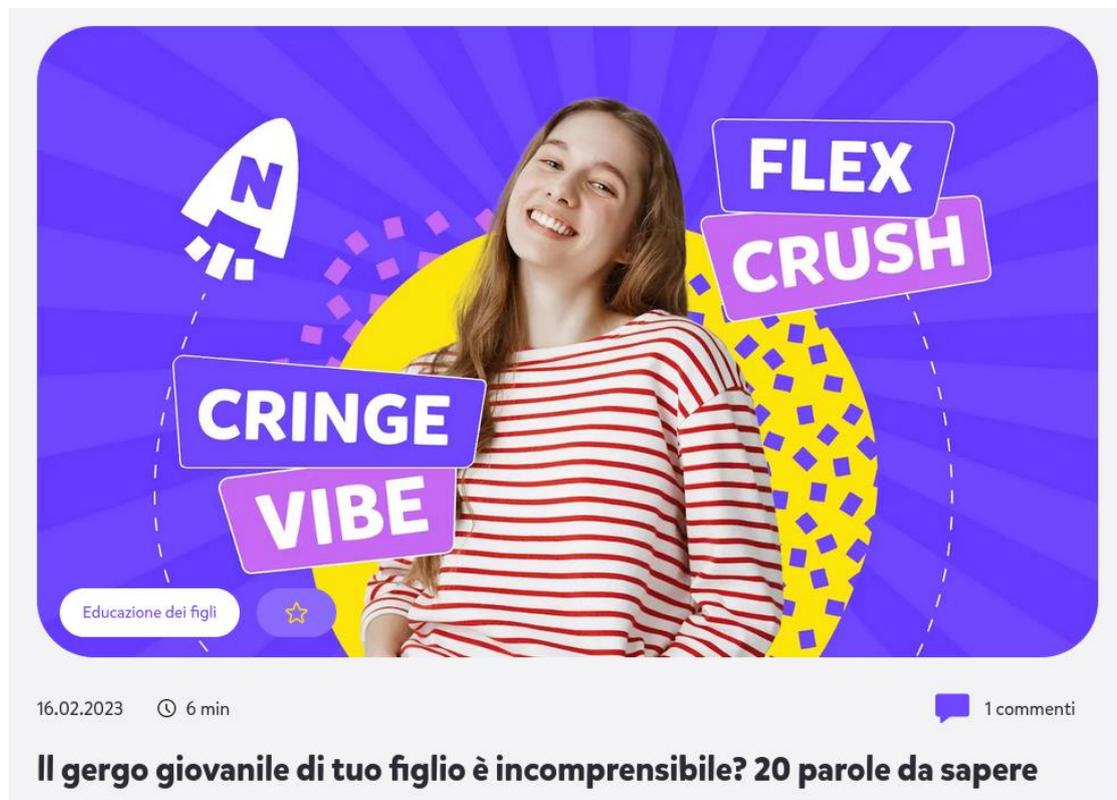


⁴⁰ Si può cominciare dalla scheda curata da Michele A. Cortelazzo per l'Enciclopedia dell'Italiano Treccani ([https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)), per proseguire con alcune monografie, quali, per esempio: Fusco, Marcato (2005), Lauti (2006), Stefanelli, Saura (2011), Nesi (2022).

⁴¹ https://www.youtube.com/watch?v=E_zEPLaFjEk.

Il video può essere lo spunto per qualche domanda di elicitazione («conoscente l'espressione? Che cosa significa? La si usa spesso, come si scrive sui giornali? Chi la usa più di frequente?») e per qualche riflessione in comune, divenendo così il punto di partenza per un'attività incentrata su un testo dedicato ai giovanilismi disponibile in rete, che potrebbe costituire il nucleo dell'UdF. Si potrebbe usare – lo si indica a puro titolo di esempio: in internet si trovano tantissimi materiali (di valore diversissimo) – quello che si trova sul sito di *Novakid* (Figura 40) e che è redatto da Laura Bruzzaniti⁴². Si tratta di un articolo datato al giugno 2023 in cui l'autrice segnala venti parole che appartengono al gergo giovanile: sono solo anglicismi, alcuni adattati. Il gergo giovanile, però, non si esaurisce nell'uso espressivo dell'inglese. C'è molto altro, da scoprire e da studiare; per l'insegnante, anche qualcosa da imparare: i ragazzi saranno senz'altro contenti di guidarlo nella scoperta.

Figura 40. L'immagine che apre l'articolo di Laura Bruzzaniti



⁴² <https://www.novakid.it/blog/20-parole-per-capire-il-linguaggio-giovanile-di-tuo-figlio/>.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2016), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*, Casa delle Lingue, Barcellona.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P. (2003), *Grammatica: insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.
- Bertocchi D., Ravizza G., Rovida L., *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, Edises.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balò R. (2020), *Italiano L2/LS fai da te. Guida pratica per insegnanti/facilitatori linguistici*, Sestante, Bergamo.
- Balò R. (2022), *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*, Ornimi, Atene.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- 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.
- Council of Europe (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., *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>.
- Corrà L. (a cura di) (2016), *Sviluppo della competenza lessicale: acquisizione, apprendimento, insegnamento*. Atti del workshop di Salerno, settembre 2013, Aracne, Roma.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1999-2000), *Grande dizionario italiano dell'uso (GRADIT)*, 6 voll., Torino, UTET [due supplementi sono stati pubblicati nel 2003 e nel 2008].
- De Mauro T. (2008), *Parole come semi*, in Barni, Troncarelli, Bagna (2008), pp. 27-46.
- De Mauro T. (2016), *Il Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*, «Internazionale», 23 dicembre 2016: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T., Moroni G. G., Cattaneo A. (1998²), *Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- Duso M. E. (2020), *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferreri S., Notarbartolo D. (2016), *Insegnare e apprendere italiano con le Indicazioni nazionali. Lessico, grammatica*, Giunti Scuola, Firenze.
- Fusco F., Marcato C. (a cura di) (2005), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma.
- Lauta G. (2006), *I ragazzi di via Monte Napoleone. Il linguaggio giovanile negli anni Cinquanta nei reportages e nei romanzi di Renzo Barbieri*, FrancoAngeli, Milano
- Loiero S. e Spinosi M (a cura di) (2012), *Fare scuola con le indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti Scuola-Giunti T.V.P.-Tecnodid, Firenze-Napoli.

- Loiero S., Lugarini E. (2018), *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- MIUR (2010a), *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali...»*:
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/12/14/291/so/275/sg/pdf> [il testo delle indicazioni è negli allegati].
- MIUR (2010b), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici*:
https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.
- MIUR (2010c), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali*:
<https://nuoviprofessionali.indire.it/linee-guida-prof/> [le linee guida sono negli allegati A e B].
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Nesi A. (a cura di) (2022), *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*, Accademia della Crusca - Goware, Firenze.
- Piccardo E, Langé G. (2023), *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione*, Sanoma, Milano.
- Prada M. (a cura di) (2013), *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 1-140:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226/3411>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari-Roma.
- Schmitt N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt N., Mc Carthy M. (eds.) (1997), *Vocabulary: description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stefanelli S., Saura V. (2011), *I linguaggi giovanili*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Vedovelli M. (2003), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le Lingue*, Carocci, Roma.

