

La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico

Massimo Maggini

1. Approcci e metodi: l'apprendimento del lessico

L'apprendimento del lessico ha avuto all'interno della storia dei metodi di insegnamento linguistico una funzione e un peso assai diverso a seconda della teoria linguistica sottesa a ciascun metodo. Quando a prevalere era una concezione atomistica della lingua, una concezione formale lontana dall'uso linguistico, il lessico da apprendere era concepito come singolo elemento decontestualizzato che progressivamente viene acquisito accanto, ma separatamente, alle strutture morfosintattiche.

Nel metodo grammaticale-traduttivo¹ che ha influenzato per un periodo molto lungo la didattica delle lingue straniere, la lingua deve essere appresa memorizzando le regole della grammatica e facendo esercizi di traduzione da e nella lingua da apprendere. La lingua scritta di tipo letterario viene assunta come modello di riferimento. Le abilità linguistiche prese in considerazione sono solo saper leggere e scrivere. Le unità lessicali da tradurre singolarmente sono le singole parole-unità della lingua (nome, verbo, preposizione ecc.) e vengono cementate tramite la morfologia e la sintassi. La stessa visione atomistica del lessico è propria anche di una variante del metodo grammaticale-traduttivo che si

¹ Per una panoramica sui metodi d'insegnamento, cfr. Diadori, Vignozzi 2015; De Marco 2000.

è affermata negli Stati Uniti nel periodo 1920-1940, *The Reading Method*². Tale metodo si basava unicamente sull'abilità di lettura.

Successivamente, con l'affermarsi dei metodi diretti, che si diffondono nel Nord Europa e negli Stati Uniti tra la fine dell'Ottocento e la seconda guerra mondiale, la lingua presa in considerazione per l'apprendimento non è più solo la lingua scritta, ma anche e soprattutto la lingua parlata. I metodi diretti erano caratterizzati per l'enfaticizzazione dell'immersione dell'apprendente nella lingua e per la pratica nelle abilità orali del comprendere e del parlare. Il lessico secondo tali metodi non recita un ruolo centrale nell'apprendimento linguistico, ma risulta collaterale alla pratica basata sull'imitazione di campioni di lingua proposti, mediante l'accoppiamento di parole e frasi, con il gesto, con il movimento, nonché mediante drammatizzazioni.

La svalutazione del lessico come unità significativa di apprendimento si ripresenta sotto abiti diversi con il metodo strutturalista audio-orale che si è imposto nel secondo dopoguerra prima negli Stati Uniti, successivamente in tutta Europa. La metodologia meccanicistica di tale metodo è basata sugli esercizi strutturali che sono sintagmatici quando investono la concatenazione della frase, ma diventano paradigmatici quando interessano il lessico. Il lessico è concepito nella sua forma strutturale ed è sganciato dal significato e viene acquisito come unità discreta.

Con gli approcci comunicativi l'apprendimento del lessico acquista una nuova importanza e valenza. Sotto l'influenza della pragmatica e della sociolinguistica per gli approcci comunicativi, che si affermano in Europa a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, risultano centrali i concetti di «funzione comunicativa» e di «nozione». Nella versione nota come «approccio nozionale-funzionale» gli approcci comunicativi diventano la proposta ufficiale del Consiglio d'Europa³. In particolare, il concetto di nozione risulta centrale per l'apprendimento del lessico. Lo studioso che introduce tale concetto è Wilkins (1976). Le nozioni sono categorie concettuali vere e proprie (quantità, tempo, spazio ecc.), sono categorie grammatico-semantiche (comparazione, interrogazione, negazione ecc.) e grandi categorie lessicali, in qualche modo descrivibili come campi lessicali (l'alimentazione, il vestiario ecc.). Galli De' Paratesi (1981), nel suo *Livello Soglia*, distingue il concetto di nozione in «nozioni generali» e «nozioni specifiche». Le «nozioni generali» sono nozioni che non appaiono solo a proposito di determinati argomenti o in determinate situazioni, ma che tendono a essere rilevanti nella maggioranza se non in tutte le situazioni e che mostrano non essere legate solamente ad alcuni argomenti (p. es. la nozione di spazio, di tempo o di qualità). Le «nozioni specifiche» sono unità lessicali legate a un particolare argomento e situazione comunicativa concreta (p. es. la casa, l'istruzione ecc.).

² Per un approfondimento del *Reading Method*, cfr. West 1937.

³ Si fa riferimento ai *Livelli soglia* del Progetto «Lingue moderne» del Consiglio d'Europa. Per l'inglese, cfr. Ek 1975; per il francese, Coste *et al.* 1976; per l'italiano Galli De' Paratesi 1981.

L'assunto del metodo nozionale-funzionale è che le nozioni non vanno presentate secondo una prospettiva puramente formale (aggettivi, verbi, avverbi di tempo), ma vanno sempre riportate al loro valore semantico, al fatto che verbalizzano dei concetti, così come le funzioni verbalizzano degli scopi pragmatici. Un passo ulteriore verso la centralità del lessico nell'apprendimento linguistico è compiuto quando si afferma in modo esplicito l'integrazione della grammatica nel lessico. Uno dei tratti distintivi dei metodi formali era stato proprio la separazione fra grammatica e lessico. Le unità lessicali non sono materiali già ben definiti da inserire nelle strutture grammaticali, ma piuttosto organismi complessi, legati in vari modi e con intensità diverse ad altre unità lessicali.

2. L'approccio lessicale

L'approccio lessicale⁴ in glottodidattica intende la lingua come un «lessico grammaticalizzato» piuttosto che come una «grammatica lessicalizzata» (Lewis 1993), ponendo l'attenzione sulla contestualizzazione delle unità lessicali e dell'*input* in L2, che deve essere il più autentico, ricco e diversificato possibile. Se non può ancora considerarsi una teoria coerente e scientifica, come sostiene Serra Borneto (1998), l'approccio lessicale è comunque una tendenza, un cambio di prospettiva che enfatizza l'importanza dell'accesso alla lingua attraverso i contenuti piuttosto che attraverso le forme.

Il *Lexical Approach* si colloca nel panorama degli approcci comunicativi, in quanto si basa principalmente sulla lingua come strumento per la comunicazione. In questo senso esso propone una metodologia incentrata sulla *parole* più che sulla *langue*. Si tratta di trasporre in un'ipotesi metodologico-operativa le indicazioni provenienti dagli studi sui *corpora* linguistici e sulle relative stringhe di concordanza che consentono di definire il lessico nei diversi gradi di frequenza e nelle varie co-occorrenze e collocazioni⁵. L'impianto teorico del *Lexical Approach* è dunque più rivolto all'*uso* della lingua che all'*analisi*. Non si ispira a una grammatica normativo-prescrittiva, ma richiede una riflessione sulle norme d'uso della lingua in una prospettiva descrittiva rispetto al contesto sociolinguistico in cui avviene l'atto comunicativo. Non basta dunque conoscere il significato delle parole. Per poter comunicare con successo occorre sviluppare una competenza lessicale, di cui la competenza linguistica è solo una delle sotto-competenze che la costituiscono.

Il lessico non è formato da unità lessicali isolate fra loro con significato monoreferenziale, ma si organizza sulla base di rapporti di significato tra le parole, che spesso formano co-occorrenze e collocazioni di alta frequenza d'uso. Su tali fenomeni i metodi formali non si sono mai soffermati, in quanto questi aspetti rispondono spesso a regole d'uso o semantiche e di conseguenza, poiché

⁴ Per un'analisi dell'approccio lessicale, cfr., in particolare, Willis 1990; Lewis 1993.

⁵ Che, in base a un criterio meramente statistico, possono essere definite combinazioni di parole particolarmente frequenti.

non esiste una regola morfosintattica che presiede alla loro formazione, sono stati sistematicamente ignorati dalle grammatiche normative adottate solitamente nei corsi. È corretto parlare di «unità lessicali», di «blocchi di parole» o «*chunks*», che rappresentano una parte importante del lessico. Un aspetto importante della competenza lessicale è costituito allora dalla consapevolezza di tali *chunks*. È dunque importante sviluppare nei discenti l'abilità di saper riconoscere nel testo tali *multi-word chunks* e di saperli utilizzare e organizzare in fase produttiva.

Innanzitutto bisogna partire dal testo considerato come un'unità minima di significato. Il *Lexical Approach* si basa sul principio della riflessione linguistica e della scoperta delle strutture lessicali attraverso un metodo induttivo. In tal modo si dovrà escludere una metodologia basata sulla presentazione della regola e sulla sua applicazione attraverso esercizi ripetitivi di tipo *pattern drills*. La regola viene scoperta dall'allievo con l'aiuto dell'insegnante e dunque la sua sistematizzazione e fissazione si colloca alla fine del percorso di scoperta, che parte dal contatto con il testo, con l'*input* nella sua interezza e complessità; da qui, attraverso la riflessione linguistica, si giunge a formulare le possibili ipotesi di funzionamento della struttura lessicale. Infine, tali ipotesi devono essere verificate e i *chunks* individuati sono riutilizzati attraverso *tasks*, compiti da svolgere e attività di *problem solving*, e non attraverso la semplice ripetizione passiva.

In questo senso il *Lexical Approach* si colloca non solo all'interno degli approcci di matrice comunicativa, ma attraverso lo sviluppo di una metodologia incentrata su riflessioni di tipo induttivo, acquisisce una forte valenza umanistico-affettiva, in quanto pone al centro del processo di apprendimento il discente con le sue strategie, considerandolo come persona che apprende riflettendo su ciò che fa e non come studente che impara un prodotto già precostituito ciò che gli viene presentato. Nell'approccio lessicale il materiale cosiddetto «autentico» è essenziale, in quanto il discente deve essere esposto a un *input* autentico, ricco e vario. Un'altra nozione fondamentale per l'approccio lessicale è quella di «lessico mentale» (Aitchson 2012), cioè la rappresentazione delle relazioni semantiche nella nostra mente, che sono organizzate in forma di reti e di nodi interconnessi e non in compartimenti separati e distinti in cui sarebbero immagazzinati i singoli vocaboli.

In questa prospettiva, l'informazione lessicale e quella grammaticale sono codificate simultaneamente. Nell'ambito delle riflessioni sull'approccio lessicale viene conferita una particolare importanza alle «collocazioni», combinazioni di parole soggette a restrizioni consolidate nell'uso (Jezek 2005). Il lessico è mutevole nel significato ed è accordabile. Le parole non sono tutte uguali, alcune hanno un solo significato, altre sono polisemiche. Il significato delle parole cambia nel tempo ed è co-determinato dalle parole in cui esse occorrono. Le parole non si combinano liberamente fra loro, ma seguono alcune preferenze di selezione che sono caratteristiche di ciascun vocabolo (Lo Cascio 2007).

Sul piano didattico l'approccio lessicale ha comportato una particolare attenzione alle strategie di apprendimento del lessico. Le principali sono:

- le strategie di ripetizione;
- le strategie di elaborazione, che comprendono operazioni cognitive complesse quali associare, contestualizzare, confrontare, contrastare e visualizzare;
- le strategie di strutturazione, che tendono a sistematizzare i significati, raggruppandoli secondo vari criteri;
- le strategie di esercitazione o applicazione, che si concretizzano nella lettura e nell'ascolto di materiale autentico, nello scrivere brevi lettere, appunti, memorie.

I metodi formali hanno attribuito particolare enfasi alle strategie di ripetizione, che saranno successivamente ridimensionate dai metodi comunicativi, mentre le strategie di elaborazione sono privilegiate nella didattica comunicativa. Associare le parole per campi semantici, contestualizzare le unità lessicali sconosciute, confrontare le parole che provengono dalla stessa matrice linguistica sono diventate pratiche didattiche frequenti nell'acquisizione del lessico (Corda, Marellò 2004).

Le basi metodologiche dell'approccio lessicale sono compatibili e anche di grande utilità per lo sviluppo della competenza lessicale in contesti di uso della lingua veicolare in ambienti CLIL⁶.

3. L'approccio cognitivista

Nell'insegnamento del lessico si privilegia frequentemente un approccio cognitivista, che si concretizza nel cercare di rendere consapevoli gli apprendenti dei legami esistenti tra le parole, le opposizioni, le inclusioni, le affinità, le differenze, in un lavoro di confronto e comparazione che dovrebbe renderne esplicite le relazioni. Se saper dare la definizione di una parola non significa saperla usare concretamente, possiamo però domandarci che cosa significhi realmente conoscere una parola. La risposta è strettamente dipendente dal tipo di conoscenza che si vuole ottenere: abbiamo da un lato la conoscenza ricettiva (ascolto e lettura), dall'altro la conoscenza produttiva (produzione scritta e orale).

La «conoscenza ricettiva» può riguardare la forma di una parola: la sua pronuncia (l'apprendente decide quale sequenza di suoni associa alla parola); la sua ortografia (quale sequenza di lettere associa alla parola); la sua morfologia (quali radici, suffissi o prefissi può riconoscere). La conoscenza ricettiva può riguardare anche la posizione delle unità lessicali con le strutture grammaticali, cioè in quali strutture grammaticali compare l'unità lessicale presa in esame, con le collocazioni, quali parole si trovano prima o dopo. Esiste anche la conoscenza ricettiva riguardante la frequenza, cioè quanto è comune una unità lessicale; il registro, in quali contesti ci aspettiamo di trovare una determinata unità lessicale; l'area geografica, a quale area regionale appartiene, per esempio, una determinata espressione idiomatica. Un'ultima importante conoscenza ricettiva

⁶ Per approfondimenti, cfr. Cadorna 2009.

riguarda il significato. Per esempio, possiamo domandarci quale concetto indica una particolare unità lessicale, come possiamo definirla, oppure possiamo stabilire delle associazioni (p. es. quali altre unità lessicali ci fa venire in mente), possiamo lavorare sulla polisemia, a quale dei suoi possibili significati possiamo associare l'unità lessicale presa in considerazione. Un altro ambito è quello della traduzione, come esprimiamo lo stesso concetto nella nostra madrelingua.

La «conoscenza produttiva» implica che quando usiamo una determinata unità lessicale non dobbiamo sapere unicamente che cosa essa voglia dire, ma come può essere usata, a quale registro appartiene, con quali parole si combina più frequentemente (collocazioni), in quale rapporto sta con altre parole di significato simile (sinonimi) od opposto (antonimi). Dobbiamo sapere se ci sono parole con cui è in rapporto di inclusione di significato (iponimi e iperonimi) o se è una parola che indica una parte di un tutto (meronimo). I parlanti nativi hanno una completa conoscenza produttiva solo di una piccola parte del vocabolario della propria madrelingua. Pertanto negli apprendenti di una L2 lo sviluppo della conoscenza lessicale ricettiva risulta assai maggiore di quello della conoscenza lessicale produttiva.

Agli inizi dell'apprendimento i parlanti stabiliscono dei legami tra le unità lessicali della propria L1 e quelle della L2., solo in un secondo tempo si stabilisce un legame tra il concetto e le unità lessicali della L2. Dato il ruolo preminente esercitato dalla L1 nell'apprendimento del lessico di una L2, richiamare l'attenzione degli studenti sulle somiglianze tra L1 e L2 è, a nostro avviso, un mezzo utile ed efficace per favorire l'apprendimento. Sarebbe opportuno distinguere, nei manuali per l'insegnamento di una L2, tra lessico da apprendere per poterlo usare parlando e scrivendo e lessico da apprendere per comprendere testi scritti o parlati in L2. Distinzione, questa, in genere assai carente.

4. Uso del dizionario

Un'altra questione legata all'apprendimento del lessico è l'uso del dizionario. Gli apprendenti stranieri ricorrono in genere al dizionario bilingue, più raramente al dizionario monolingue, se non per esplicita indicazione dell'insegnante, quando leggono un testo in L2 e non capiscono le parole a loro sconosciute. Determinate tipologie di discenti stranieri consultano il dizionario bilingue parola per parola senza fare alcuno sforzo di comprensione dell'unità lessicale sconosciuta e senza ricorrere a determinate strategie. La conoscenza delle regole della morfologia derivativa può invece aiutare a capire parole non sconosciute, così come le conoscenze linguistiche pregresse e il contesto in cui esse si trovano. Per la conoscenza delle regole della morfologia derivativa il docente dovrà di volta in volta valutare l'utilità di dare informazioni morfologiche. Per esempio, è utile sapere che *-mento* e *-zione* sono usati per sostantivi deverbali o che *contro-* indica opposizione. Ci sono suffissi e prefissi molto produttivi, come *sotto-* e *-bile*, che possono aiutare a capire il significato delle unità lessicali. Le informazioni morfologiche sono utili per aiutare a memorizzare le parole nuove (Lo Duca 2006).

Se nell'*apprendimento* di una L2 l'utilità del dizionario è fuori di dubbio, nell'*insegnamento* tale utilità è invece una questione controversa. Sicuramente è consigliabile insegnare agli studenti stranieri come consultare in modo appropriato il dizionario. Sussiste a questo proposito una didattica delle abilità di consultazione (*reference skills*). Occorre infatti che gli studenti acquisiscano familiarità con la struttura del dizionario e imparino a usare determinate strategie, a seconda del compito da svolgere. Si ricorre al dizionario quando né con le proprie conoscenze, né con l'aiuto del contesto si riesce a formulare un'ipotesi (parole infrequenti, unità lessicali opache), lo si consulta raramente o in modo inadeguato quando invece si deve verificare l'esattezza di una determinata ipotesi (falsi amici, unità lessicali trasparenti).

Non esistono solo i dizionari bilingui e monolingui, esistono anche i dizionari pedagogici (cioè *learner's dictionaries*): essi sono dizionari monolingui semplificati e appositamente pensati per un pubblico straniero. Per quanto riguarda l'Italiano L2 c'è una carenza di questi strumenti lessicografici⁷. Esistono anche i dizionari pedagogici bilingualizzati, cioè dizionari che contengono allo stesso tempo la definizione e la traduzione, si tratta dunque di una combinazione di monolingue e bilingue. Per usare adeguatamente un dizionario monolingue o bilingue è importante comprendere il metalinguaggio del dizionario, il significato di abbreviazioni e simboli. Bisogna rendere consapevoli gli studenti che il dizionario non offre solo informazioni sui significati delle parole, ma anche sulla pronuncia, l'ortografia e la morfologia.

5. Linguistica dei *corpora*

L'insegnamento del lessico non può prescindere dalle numerose ricerche che si sono sviluppate sulla base dei *corpora* linguistici, come abbiamo visto in relazione all'approccio lessicale. Da svariati decenni nell'ambito della linguistica sono stati prodotti numerosi contributi teorici finalizzati a dimostrare l'utilità dell'uso dei *corpora* per la conoscenza del funzionamento della lingua. La linguistica dei *corpora* rappresenta una disciplina scientifica ormai giunta alla sua compiutezza; in cinquant'anni di attività, grazie ai numerosi gruppi di ricerca in essa operanti, è riuscita a conquistarsi una posizione di centralità indiscussa nel panorama scientifico nazionale e internazionale. Servendosi di strumenti di analisi quantitativa e statistica, esplora le regolarità linguistiche che emergono dai testi scritti o parlati e che costituiscono la base per la descrizione della struttura del linguaggio.

Possiamo dunque dire che l'utilizzo dei *corpora* si è affermato come strumento utile in grado di garantire una corrispondenza reale tra lingua 'autenti-

⁷ Fra i dizionari pedagogici per l'Italiano L2, cfr. *Benvenuti ABC* (scaricabile gratuitamente da *Edook*). Si tratta di un dizionario interattivo, composto da più di 200 parole di uso comune, accompagnate da illustrazioni e dall'audio in inglese, arabo e italiano. Il dizionario è stato pensato per gli alunni stranieri della scuola pubblica italiana.

ca' e la lingua dei testi utilizzati per l'insegnamento/apprendimento. La grande maggioranza di studi concernente l'utilizzo dei *corpora* in glottodidattica è stato prodotto nell'ambito della ricerca applicata all'insegnamento dell'inglese; se invece consideriamo il settore dell'insegnamento dell'italiano, la situazione è assai diversa, perché ancora mancano esperienze consolidate di utilizzo consapevole dei *corpora* linguistici nella didattica linguistica.

Per l'italiano lo sviluppo dei *corpora* è assai più recente⁸. Il primo *corpus* di 500 mila occorrenze testuali è stato il *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (LIF) (Bortolini *et al.* 1972) elaborato dal Centro nazionale universitario di calcolo elettronico di Pisa all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso. Nel 1993 è nato il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP) (De Mauro *et al.* 1993; Vedovelli 1993), presente sul sito della *Banca Dati dell'Italiano Parlato* (BADIP: <<http://badip.uni-graz.at/it/>>), curato da un gruppo di linguisti diretti da De Mauro. È costituito da circa 500 mila parole grafiche, è uno tra i più utilizzati nella ricerca linguistica.

Negli anni successivi (e senza nessuna pretesa di esaustività) sono stati creati il *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (CoLFI) (Bertinetto *et al.* 2005), costituito da oltre 3 milioni di occorrenze lessicali ricavate da quotidiani, periodici e libri di varia natura, il *Corpus di Italiano Scritto contemporaneo* (CORIS/CODIS) (Rossini Favretti 2000) dell'Università di Bologna, con 100 milioni di parole tratte prevalentemente da narrativa prodotta negli anni Ottanta e Novanta, *La Repubblica Corpus*, curato dalla Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT 2004) dell'Università di Bologna, che comprende le annate di Repubblica dal 1985 al 2000. Inoltre, segnaliamo anche il *Corpus Webbit* (Baroni 2007) raccolta di pagine Web italiane (circa 150 milioni di parole) e il sito *Corpora Unito.it* dell'Università di Torino (<<http://www.corpora.unito.it/>>), una raccolta di *corpora* e strumenti informatici per le lingue.

Per quanto riguarda la lingua parlata e scritta degli apprendenti stranieri di Italiano L2 menzioniamo il *Lessico Italiano Parlato da Stranieri* (LIPS) (Vedovelli *et al.* 2009), *corpus* di testi raccolti presso l'Università per Stranieri di Siena⁹ e l'Archivio Digitale di Italiano L2 (ADIL2), un *corpus* di testi orali e scritti prodotti da apprendenti di Italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena¹⁰. Tutti i *corpora* consultabili online presentano testi autentici che posso-

⁸ Per un'esauriente raccolta di banche dati, corpora e archivi testuali sull'italiano è reperibile in Rete presso il sito dell'Accademia della Crusca: <<http://www.accademiadellacrusca.it/>>.

⁹ Vedovelli è il coordinatore di un gruppo di ricerca che raccoglie testi dalle prove di Certificazione Italiano come Lingua Straniera (CILS) che consta di 2198 prove, divise secondo il genere testuale a cui appartengono. È disponibile al seguente indirizzo Internet: <<https://bit.ly/3gX2Lyp>> (<<http://www.parlaritaliano.it>>).

¹⁰ L'ADIL2 (Palermo 2009) è formato da 1168 unità testuali prodotte da 1126 informanti per complessive 432.606 forme. Comprende testi scritti trasversali, testi orali trasversali, testi orali longitudinali. I testi orali corrispondono a oltre 37 ore di registrazione. La banca dati è stata realizzata nell'ambito della ricerca «Le interlingue di apprendimento a base non ita-

no essere interrogati in vario modo: dalle liste di frequenza alla lemmatizzazione dei testi, all'analisi degli usi con le concordanze, a interrogazioni più avanzate.

I *corpora* sono stati adoperati ampiamente nello studio della linguistica. Uno degli strumenti principali per interrogare un *corpus* linguistico sono le «liste di frequenza» degli *item* lessicali. Questo aspetto della frequenza ci pare assai rilevante nell'insegnamento del lessico¹¹. Un altro loro utilizzo può essere un'analisi delle frequenze di lemmi in tipi testuali diversi di conversazioni trascritte, come per esempio, quelle raccolte nel *corpus Lessico di frequenza dell'italiano parlato* LIP (De Mauro *et al.* 1993). Indicazioni utili per la didassi di classe si possono ottenere anche dalle liste di frequenza di *corpora* specialistici per la progettazione dei materiali di apprendimento delle microlingue, che permettono di identificare i termini più frequenti, quindi maggiormente necessari per poter interagire in contesto scientifico, economico, giuridico o tecnologico, da inserire nei materiali di apprendimento e sui quali insistere nella conoscenza produttiva.

Spesso l'unità di significato è rivelata dalle collocazioni e non dalla singola parola isolata e solo quando analizziamo i collocati semanticamente rilevanti di una parola scompare la sua ambiguità. È in questo caso che i *corpora* fanno vedere la loro grande potenzialità, permettendo di ottenere una gran quantità di concordanze e di individuare le collocazioni utili a comprendere i significati. Per mezzo delle «concordanze» si possono ricavare indicazioni su come usare un dato *item* lessicale, cioè quali parole usare prima o dopo. I *corpora* possono essere impiegati anche da studenti e insegnanti per realizzare e verificare descrizioni linguistiche, per ottenere conoscenze sulla lingua, in particolare sulla tendenza degli elementi lessicali a cooccorrere e legarsi in strutture tipiche che difficilmente si possono spiegare con le regole della grammatica tradizionale. Pensiamo, ad esempio, alle espressioni polirematiche. L'uso didattico dei *corpora* linguistici infine può aiutare a comprendere gli aspetti sistematici nel lessico.

Riferimenti bibliografici

- Aitchson, J. 2012. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Baroni, M. 2007. *Corpus WEBBIT*. <<https://bit.ly/2Y4cyuY>> (2021-01-10).
- Bertinetto, P.M., Burani, C., Laudanna, A., Marconi, L., Ratti, D., Rolando, C., Thornton, A. M. 2005. *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS)*. <<https://bit.ly/2E15IQj>> (2021-01-10).

liana» dell'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia, istituito dal MIUR presso l'Università per stranieri di Siena.

¹¹ Per la definizione di un vocabolario di base è stato decisivo il contributo di De Mauro. La distinzione fra Vocabolario fondamentale, Vocabolario di alto uso e Vocabolario di alta disponibilità è stata utile per i compilatori di manuali d'Italiano L2. La prima versione del Vocabolario di Base è stata pubblicata come appendice a *Guida all'uso delle parole* (De Mauro 1980). A più di trenta anni di distanza è stato pubblicato *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (2016), cfr. <<https://bit.ly/3kLVp3f>> (<https://www.internazionale.it>) (2021-09-01).

- Bortolini, U., Tagliavini, C., Zampolli, A. (a cura di) 1972. *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- Corda, A., Marelllo, C. 2004. *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Torino: Paravia.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 1976. *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Marco, A. (a cura di) 2000. *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. 2016. *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. <<https://bit.ly/3g63BHQ>> (2021-01-10).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. V. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Diadori, P., Vignozzi, L. 2015. "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2". In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 35-67. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier/Italiano a stranieri.
- Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Galli De' Paratesi, N. 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jezek, E. 2005. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Cascio, V. (a cura di) 2007. *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*. Torino: Utet.
- Lo Duca, M. G. (a cura di) 2006. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Palermo, M. (a cura di) 2009. *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Rossini Favretti, R. 2000. "Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto CORIS/CODIS". In *Linguistica e informatica. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento*, a cura di R. Rossini Favretti, 39-56. Roma: Bulzoni.
- Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) 2004. *Corpus «La Repubblica»*. <<https://bit.ly/2PZcbxm>> (2021-01-10).
- Vedovelli, M. 1993. "Confronti fra il LIP e le altre liste di frequenza d'italiano". In *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, a cura di T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. V. Voghera, 119-48. Milano: Etaslibri.
- Vedovelli, M., Pallassini, A., Machetti, S., Barni, M., Bagna, C., Pieroni, S., Gallina, F. 2009. *Corpus Lessico Italiano Parlato da Stranieri (LIPS)*. Siena: Università per Stranieri di Siena. <<https://bit.ly/2Y6Rft4>> (2021-01-10).
- West, M. 1937. "The "Reading Approach" and "The New Method System"". *The Modern Language Journal*, 22: 220-2.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*. London-Glasgow: Collins.