

Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo

Premessa

Le 'riflessioni' annunciate nel titolo sono scaturite da una esperienza molto particolare, vale a dire la stesura e la messa a punto di un *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca 2006, d'ora in poi *Sillabo*) dedicato ad un particolare tipo di pubblico: giovani studenti universitari, per lo più europei, in Italia per progetti di scambio internazionale. Per questi studenti il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Padova allestisce da qualche anno dei corsi di lingua italiana scanditi nei sei livelli canonici fissati dal *Quadro Comune Europeo* (QCE 2002 nella traduzione italiana). Il *Sillabo* è lo strumento che ci siamo dati, io e i miei collaboratori, lettori e tecnici linguistici di italiano presso il CLA - Cristina Capuzzo, Elena Maria Duso, Ivana Fratter, Luisa Marigo, Luigi Pescina, Benedetta Zatti - per fissare i contenuti dei corsi, dunque programmare, sulla base di una serie di parametri, il 'che cosa' insegnare (selezione dei contenuti) e a che livello di competenza (messa in sequenza dei contenuti selezionati)¹. Tuttavia, nonostante il banco di prova delle nostre analisi e dei risultati cui siamo pervenuti sia stato, come ho già detto, un particolarissimo tipo di pubblico, non ho dubbi sul fatto che molte delle riflessioni che ne sono scaturite, e che penso adesso di proporre alla comune attenzione, possano riguardare ugualmente bene anche altri tipi di pubblico, vale a dire non solo apprendenti di italiano L2, di ogni età e livello di scolarità, ma anche studenti italiani di ogni ordine e grado.

1. Di che cosa parliamo?

Prima di iniziare qualsiasi ragionamento vorrei fare una precisazione terminologica. Normalmente per 'lessico' si intende l'insieme delle parole effettivamente presenti in una lingua, quelle, per intenderci, che sono listate in un qualunque dizionario. Tuttavia dal punto di vista del loro significato e della loro funzione, le parole sono molto diverse tra loro, e possono essere divise in due grandi gruppi: le parole piene (o parole contenuto, o parole lessicali) e le parole vuote (o parole funzione, o parole grammaticali). Le prime sono evidentemente le parole che hanno un significato pienamente riconoscibile e autonomo, e costituiscono insieme aperti all'ingresso (ed alla perdita) di nuove unità: sono ge-

¹ Vorrei chiarire subito che siamo debitori, per questa impostazione, alla sistemazione di Ciliberti (1994, p. 100), che opportunamente definisce il 'sillabo', distinguendolo dal 'curricolo', come "quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di conoscenze e/o capacità". Altri tipi di decisioni, quali ad esempio le scelte metodologiche e di gestione della classe, rientrano nel più ampio concetto di curricolo, e non costituiscono infatti, in alcun modo, argomento del *Sillabo*.

neralmente nomi, verbi, aggettivi e avverbi. Le parole vuote hanno invece una funzione grammaticale, in un certo senso sussidiaria alle parole piene, e costituiscono insiemi chiusi, generalmente non disponibili all'ampliamento (ed alla perdita) di unità se non in tempi lunghissimi: sono gli articoli, i pronomi, le preposizioni, le congiunzioni. In questa sede parleremo genericamente di lessico, e di conoscenza o competenza lessicale, intendendo però riferirci solo alle parole piene, alle parole contenute: è di queste infatti che ci interessa indagare le possibilità di ampliamento e di insegnamento, e conseguentemente di esplicita menzione in un sillabo.

2. Insegnare il lessico?

Direi che la prima domanda cui bisognerà tentare di rispondere sia se, nel programmare un corso di lingua, debba essere riservato uno spazio particolare anche all'insegnamento del lessico. Non è una domanda oziosa visto che, come ci ricorda Prat Zagrebelsky (1998, p. 6), molti tendono a pensare che, a differenza della grammatica - intesa "come insieme finito di regole produttive e di categorie sufficientemente chiare e distinte", dunque descrivibile e insegnabile - il lessico sia il regno dell'arbitrarietà, della creatività e della vaghezza, impossibile da descrivere con definizioni certe e incasellare in categorie definite, dunque non insegnabile. È scaturita da questa visione un po' romantica del lessico, spesso neppure del tutto consapevole, una prassi didattica che, enfatizzando la modalità naturale e comunicativa di acquisizione della L2², ha affidato il compito di espandere e/o rafforzare il vocabolario dell'apprendente alla forza delle situazioni e delle funzioni comunicative ben selezionate e motivanti. Insomma è successo spesso nella storia recente della pedagogia linguistica che qualcuno sia arrivato a pensare che, "data la ricchezza e complessità del sistema lessicale", il lessico potesse "essere appreso spontaneamente, quasi senza sforzo, come risultato naturale dell'esposizione alla lingua" (ivi, p. 7). Eppure dovrebbe risultare a tutti evidente che proprio "nel caso delle conoscenze lessicali l'apporto dell'insegnamento e dell'apprendimento gioca un ruolo non secondario", anche se "di rado esso è preso in considerazione nella definizione della competenza lessicale" (Ferreri 2005a, p. 37), e, ad esempio, "nessun programma scolastico ufficiale ha posto il lessico tra gli obiettivi da raggiungere limitando gli scarni accenni alla necessità di un generico ampliamento" (ivi, p. 33).

Forse questa posizione è stata incoraggiata dalla difficoltà da una parte di quantificare la competenza lessicale raggiunta nei diversi livelli di sviluppo (numero di parole conosciute), dall'altra di accertare la qualità della conoscenza acquisita relativamente alle parole. Recentemente Carloni e Vedovelli (2005, pp. 260-263) e Ferreri (2005b) hanno puntualizzato, sulla base di un'ampia letteratura e di ricerche in corso sui processi acquisizionali del lessico dell'italiano da parte di stranieri, che stabilire quando una parola può dirsi a tutti gli effetti conosciuta non è la più facile delle operazioni. Ogni parola infatti è portatrice di molteplici proprietà - fonologiche, grafiche, semantiche, morfologiche, sintattiche, pragmatiche - e non è detto, anzi è altamente

² Intendo con L2 qualsiasi lingua appresa dopo la lingua materna, in qualsiasi condizione di esposizione e di apprendimento.

improbabile che esse vengano acquisite tutte assieme e contemporaneamente. È per questo che non è teoricamente sostenibile interpretare il concetto di ‘conoscenza di una parola’ in termini assoluti, di presenza o assenza nel lessico di un individuo. È più giusto invece parlare di molti livelli o gradi di conoscenza possibile, ed è ragionevole raffigurare il processo di ampliamento del vocabolario individuale come un processo ricorsivo che parte da una operazione abbastanza elementare come l’individuazione di una certa sequenza fonica e la sua combinazione con un certo significato, cui segue poi, in tempi che possono essere anche molto lunghi, la scoperta graduale dei nuovi tratti e delle proprietà e degli usi più periferici o meno usuali. Senza contare che il processo può fermarsi in qualunque stadio, se le esigenze comunicative dell’individuo lo consentono, e non arrivare mai a conclusione. Quanti di noi conoscono quella che il Sabatini-Coletti (2005²) segnala come l’accezione numero 6 di ‘dente’, definita come “tipo di fortificazione formato da due facce di muratura unite ad angolo”?

Dunque ‘conoscere una parola’ può voler dire molte cose. Ma anche nel caso riuscissimo a definire e delimitare meglio il concetto, e a quantificare il bagaglio lessicale di un individuo, comunque, per risultare significativi, i dati sulla conoscenza lessicale del singolo andrebbero confrontati con le capacità lessicali medie di una certa popolazione, suddivisa in scaglioni a seconda dell’età e del grado di scolarità (almeno). Indubbiamente si tratta di accertamenti complessi, di cui troviamo qualche interessante resoconto (sull’inglese soprattutto, ma anche sull’italiano) nel già citato volume di Ferreri (2005a, pp. 26-35), ma che sono ben lungi dall’essere sufficienti ad informarci su quella che potremmo definire la competenza lessicale media. Su questo versante c’è ancora moltissima ricerca da fare. Quello che invece già si può fare è provare a trarre il massimo giovamento da alcuni studi sul lessico di questi ultimi anni, studi che, come presto vedremo, “sono riusciti a evidenziare che a fronte del carattere aperto dell’insieme lessicale è possibile riscontrare regolarità che permettono di ipotizzare una gradualità della conoscenza sia quantitativa che qualitativa delle parole” (ivi, p. 13). È questa, alla fine, la strada che abbiamo intrapreso.

Torniamo alla domanda da cui siamo partiti. È una domanda davvero centrale non solo per l’insegnante, ma anche per l’estensore di un sillabo, per il quale però si modifica e si moltiplica diventando: il sillabo deve contenere un inventario lessicale, deve contenere cioè una lista di obiettivi di insegnamento relativi al lessico? E in caso affermativo, in che modo va organizzata tale lista? Quali indici deve contenere? E una volta individuata la particolare ‘natura’ degli indici lessicali, con quali criteri essi vanno selezionati e messi in sequenza?

Dico subito che, convinti della centralità del lessico nell’insegnamento/apprendimento di una L2, non abbiamo avuto dubbi sul fatto che il *Sillabo* dovesse contenere un inventario lessicale. Direi che su questo punto non c’è molto altro da aggiungere. La questione interessante riguarda invece quella che ho chiamato la particolare natura degli indici lessicali: che cosa sono, che cosa potevano essere, questi indici? Vediamo una per una le diverse possibilità che avevamo, per poi descrivere, attraverso degli esempi concreti, il modo in cui abbiamo proceduto.

3. L'inventario lessicale

3.1. Una lista di parole: l'approccio lessicografico

Una prima strada, quella che probabilmente viene in mente per prima, è quella di interpretare un inventario lessicale come una lista di parole, o meglio un insieme in qualche modo organizzato di più liste di parole, che gli apprendenti devono imparare a riconoscere e utilizzare, naturalmente diversificate e scandite nei diversi livelli di competenza ipotizzati.

Per intraprendere con qualche cognizione di causa e probabilità di successo questa strada, bisogna ragionare su alcune questioni connesse. Per prima cosa: è del tutto evidente che non è possibile insegnare tutto il lessico di una lingua, e nessuno sarà così sprovveduto da porsi un obiettivo del genere. Se prendiamo i dizionari come fonte privilegiata di informazione, scopriamo (con De Mauro 2003³, p. 60) che, per quanto riguarda l'italiano, tra i dizionari in più volumi il *Grande Dizionario della lingua italiana* di Salvatore Battaglia conta circa 180.000 lemmi; il *Dizionario enciclopedico italiano* dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana contiene circa 140.000 lemmi; il *Grande Dizionario italiano dell'uso (GRADIT)*, De Mauro 1999) contiene 250.000 lemmi, cui si aggiungono 60.000 parole polirematiche. Un dizionario dell'uso, monovolume, di quelli più comunemente utilizzati nella consultazione personale e scolastica, contiene sui 130.000-140.000 lemmi (Ferrerri 2005a, p. 49): sempre troppi per pensare di proporli, tutti, nell'insegnamento.

Dunque bisogna trovare un modo per operare una selezione ragionevole di parole, anzi più selezioni successive, e individuare la porzione di lessico italiano da insegnare agli stranieri, anno dopo anno: un modo potrebbe essere quello di selezionare, operando con criteri statistici, le parole più frequenti dell'italiano, separando quello che è stato definito il 'centro' del lessico dalla periferia, anzi dalle molte periferie del lessico di una lingua. Si tratterebbe quindi di rintracciare le parole di base, il *core vocabulary*, vale a dire il «nucleo di lessemi più centrali rispetto al sistema della lingua, di significato più generale, più facilmente collocabili con altri lessemi, meno legati a una determinata cultura e più frequenti. Ad esempio, alla prova di numerosi test, *casa* appare più 'centrale' o 'nucleare' di *abitazione*, *alloggio*, *appartamento*, *residenza*, *dimora*, *domicilio*» (Prat Zagrebelsky 1998, p. 24). Nell'insegnamento si potrebbe partire proprio da qui, dalla individuazione delle parole più usate, le quali saranno sicuramente le più utili a capire un testo o a condurre una conversazione.

Per individuare questo lessico di base si rivelano di grande utilità i dizionari di frequenza, i quali sono per l'italiano il LIF (*Lessico Italiano di Frequenza*, 1972), il VELI (*Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana*, 1989), il LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*, 1993), il LE (*Lessico Elementare*, 1994). Si tratta di dizionari che, a partire da un corpus definito di testi, ordinano le parole sulla base della frequenza: da questi repertori apprendiamo, ad esempio, che le parole più frequenti sono le parole funzionali (le prime in assoluto risultano essere *il*, *di*, *a*, *e*, *uno* articolo), seguite abbastanza presto da verbi dal significato molto generale come *essere*, *fare*, *avere*, *dire*. È ovvio tuttavia che i risultati cui si perviene con questi mezzi dipendono dai corpora di riferimento: più ampio e ben selezionato è il corpus - vale a dire effettivamente significativo dei diversi usi della lingua - più attendibili sono i risultati. In realtà ciascuno dei repertori citati sceglie di misurarsi su

una particolare fetta di lingua: il LIF si basa su testi scritti (teatro, narrativa, cinema, periodici, sussidiari); il VELI su testi scritti tratti soprattutto da giornali e settimanali; il LIP su testi parlari (conversazioni, lezioni, dibattiti, interviste) raccolti a Milano, Firenze, Roma e Napoli; il LE su testi scritti da bambini e per bambini delle elementari. Non manca neppure un tentativo interessante di unificare più liste di frequenza, fatto allo scopo di fornire un utile strumento proprio a chi insegna l'italiano come L2 (Sciarone 1977, 1995).

Spesso poi, nel calcolare la frequenza di una parola, si tiene conto anche della sua dispersione, vale a dire del numero di testi in cui essa compare: se, infatti, una parola compare più volte in un solo testo, la sua frequenza potrà alla fine anche risultare alta, ma essendo minima la sua dispersione in testi diversi, minima sarà anche la probabilità che essa venga effettivamente selezionata nell'uso vivo della lingua. Insomma, nell'organizzare delle liste di frequenza, bisognerà tener conto non solo della frequenza con cui le parole occorrono nel corpus di riferimento, ma anche della loro dispersione nei diversi testi che compongono il corpus. Dunque i dizionari di frequenza spesso forniscono anche il "coefficiente di variazione, una combinazione della frequenza e della dispersione, detto anche 'uso' della parola" (Marello 1996, p. 145).

Questo approccio al problema di costruire un inventario lessicale, che abbiamo chiamato 'lessicografico', rivela tuttavia alla prova dei fatti una serie di difetti difficilmente eliminabili: non solo la difficoltà di stabilire un corpus di riferimento attendibile e significativo, ma anche il rischio, cui nessuno dei repertori del tipo visto sopra può sfuggire, di ignorare sistematicamente parole da tutti conosciute, presenti da sempre nella competenza lessicale di un parlante nativo, ma che hanno poche o pochissime opportunità di essere effettivamente usate, e che dunque non troviamo, se non raramente e negli ultimi posti, nei dizionari di frequenza. Si tratta di parole "legate a oggetti, fatti, esperienze ben noti a tutte le persone adulte nella vita quotidiana", che "diciamo o scriviamo raramente, ma che pensiamo con grande frequenza" (De Mauro 2003¹², p. 162): parole come *abbasso*, *abbaiare*, *abete*, *abbottonare*, *abruzzese*, *acca*, *accecare*, *accendino*, *aceto*, *accetta*, *accorciare*, *acquasanta* e così via, tutte tratte dalla prima pagina del *Vocabolario di Base* (VdB) dell'italiano (ivi, p. 165), del quale è giunto il momento di parlare.

Il VdB, uscito in una prima edizione nel 1980 e giunto oggi alla sua dodicesima edizione, cerca di ovviare ai difetti delle liste di frequenza combinando il criterio statistico, più oggettivo, con un criterio più soggettivo, basato sulla conoscenza che il parlante ha delle parole. Leggiamo il passo in cui lo stesso De Mauro descrive la procedura seguita. "Le 5.000 parole di maggiore uso [tratte dal LIF] sono state la prima fonte del nostro vocabolario di base. Abbiamo verificato la reale comprensibilità di queste parole da parte di ragazze e ragazzi di terza media e di adulti con non più che la licenza media. Abbiamo scartato quelle non comprese dalla metà degli interrogati. Così la rosa si è leggermente ristretta e abbiamo potuto isolare circa 4.750 parole" (ivi, p. 162). A queste sono poi state aggiunte altre 2.300 parole circa considerate di 'alta disponibilità', "isolate e controllate in vario modo", a partire dall'esame dei dizionari dell'italiano comune. Si è giunti quindi a costituire un insieme di circa 7000 parole, il VdB dell'italiano, che possiamo con buone ragioni ritenere come il nucleo centrale del lessico dell'italiano, noto a tutte le persone adulte e normodotate della comunità nazionale "indipendentemente dalla loro professione", aventi almeno un "grado di istruzione corrispondente alla scuola di base" (Ferreri 2005a, p. 57).

Il VdB è una semplice lista di parole di cui non si danno definizioni, integralmente riportata in De Mauro (2003¹², pp. 165-202). La lista, in ordine alfabetico, pur essendo unitaria, si rivela suddivisa al suo interno in tre liste diverse grazie al semplice accorgimento dei caratteri tipografici utilizzati per ciascuna parola (riprenderemo anche noi lo stesso espediente). Dunque il VdB è costituito da:

– il **vocabolario fondamentale** (circa 2000 parole in grassetto): sono le parole di maggiore uso sulla base della frequenza e della dispersione; coprono in media più del 90% di qualunque testo non specialistico, e sono parole grammaticali (*il, di, che, non* ecc.) e parole contenute molto frequenti e usate da tutti nelle più varie circostanze (*oggi, domani, fare, stare, abitare, acqua, aria, amicizia, aiuto* ecc.);

– il vocabolario di alto uso (circa 2750 parole in carattere tondo): sono parole quasi sicuramente note a tutti coloro che hanno alle spalle 7-8 anni di scuola, e che coprono un altro 4, 6% dei testi non specialistici prodotti nelle più varie circostanze (*anzitutto, eccome, gesso, giovinezza, golfo, gonfiare, governare, gradino* ecc.);

– il vocabolario di *alta disponibilità* (2300 parole circa in corsivo): sono, come abbiamo già detto, le parole ‘disponibili’ anche se relativamente poco frequenti, ricavate da indagini psicolinguistiche e dai giudizi che ne danno i parlanti, i quali hanno, o dicono di avere, alta o altissima familiarità con le parole suddette (*sbucciare, sbottonare, salame, saliva, salvagente, sbarra* ecc.).

Sulla base del VdB è stato costituito il lemmario di specifici dizionari destinati all’apprendimento, quali il DIB (De Mauro-Moroni 1996) e il DAIC (De Mauro 1997). È diventato comunque usuale per i dizionari marcare in qualche modo le parole considerate più usuali e frequenti nell’uso, sulla base di criteri diversi. Ad esempio il GRADIT (De Mauro 1999) marca le parole del VdB con apposite sigle (FO, vocabolario fondamentale; AU, di alto uso; AD, di alta disponibilità) e aggiunge la marca CO per una ulteriore fascia, che si allarga intorno alle precedenti, di vocaboli considerati ‘comuni’. Il Sabatini-Coletti (2005²) evidenzia con un fondo colorato sotto il lemma i 10.000 “vocaboli che si presumono conosciuti e ben compresi da un parlante di cultura media” (ivi, p. XV), non già a fini didattici, ma allo scopo di suggerire a particolari categorie di utenti, cioè “tutti coloro che comunicano ampiamente con il pubblico”, le parole più note. Naturalmente nessuno di questi repertori presume di dare indicazioni e classificazioni definitive: come giustamente scrive Ferreri (2005a, p. 60), quello che i dizionari di nuova generazione tentano di fare è offrire “un diverso modo di vedere l’intreccio tra le parole: non solo relazioni semantiche, ma stratificazioni dell’uso che per quanto sia realizzato dal singolo è frutto degli scambi di una intera comunità”. E dunque come si muovono le comunità parlanti, così si muove e si modifica l’incidenza delle parole. Si veda ad esempio il resoconto che fa De Renzo (2005) sui cambiamenti subiti dal VdB nel corso degli anni e a partire dalla prima edizione del 1980: i passaggi da una categoria all’altra (ad esempio *diga* e *televisione* passano da AD a AU), le nuove entrate (*computer, guastarsi*), le uscite.

Sulla base di questi strumenti avremmo dunque potuto elaborare delle liste di parole da proporre per l’insegnamento, e costruire in tal modo un inventario lessicale. Non lo abbiamo fatto, e questo per una serie di ragioni che il *Sillabo* ampiamente riporta e argomenta (Lo Duca 2006, pp. 66-70). Qui basti dire che, nonostante non contenga liste di parole, il nostro inventario lessicale usa ripetutamente, per il livello A, la formula ‘lessico di base’, con cui esplicitamente intende rimandare al VdB, su cui suggerisce di “controllare sempre il lessico dei materiali e delle attività proposte” (ivi, p. 162).

3.2. Una lista di campi semantici o di parole associate per significato: l'approccio esperienziale

Un modo diverso di definire un inventario lessicale potrebbe essere quello che abbiamo definito 'esperienziale', che cerca di definire le parole da insegnare non già sulla base del criterio della frequenza d'uso, ma sulla base di un criterio che fa diretto e immediato riferimento ai bisogni comunicativi dell'apprendente di volta in volta coinvolto dal progetto formativo: un criterio che potremmo dire della utilità, dei campi di esperienza, delle situazioni comunicative più ovvie e usuali per un determinato tipo di pubblico. In questa prospettiva il punto di partenza nella programmazione lessicale non sono le liste di frequenza, ma l'individuazione e la ricostruzione dei campi d'esperienza propri del gruppo di apprendenti cui la programmazione didattica è dedicata. È un approccio che ha i suoi ispiratori in illustri predecessori (come ci ricorda Basile, in stampa). Vygotskij e Wittgenstein hanno collegato lo sviluppo del linguaggio nel bambino a quelle che chiamano rispettivamente 'forme naturali' e 'forme di vita', vale a dire "forme dalle quali si originano le nostre esperienze e pratiche di vita ma anche - strettamente incrociate ad esse - le nostre parole [...]. È all'interno di queste situazioni condivise, di questi spazi esperienziali [...] che si forma il nostro agire e il nostro sapere linguistico" (ivi, pp. 2-3 del dattiloscritto).

Questa impostazione può avere importanti ricadute sull'insegnamento del lessico, e qualche glottodidatta ha infatti suggerito un percorso che la ricorda da vicino. Ad esempio Robert Galisson sostiene che è intorno al lessico che "si organizzano i contenuti linguistici e culturali" di una comunità (Galisson 1992, p. 82). Per strutturare correttamente un programma di insegnamento linguistico bisogna dunque in prima istanza individuare e ricostruire i campi d'esperienza, a loro volta condizionati da "quadri di riferimento" (o "visioni del mondo") condivisi dai membri della comunità che usa la L2. "Per questo conviene strutturare un frammento d'universo, mettere delle parole in relazione le une con le altre, invece di farne una lista alla rinfusa.... Questo genere d'investigazione tante volte reiterata porta ad evidenziare progressivamente la trama culturale posta sul mondo da ogni lingua, sotto forma d'insiemi organizzati di parole che questa disegna e che costituiscono come gli elementi di un vasto puzzle da ricostruire" (ivi, p. 86). È dunque a partire da qui, dalla osservazione di un campo d'esperienza determinato (poniamo, 'prendere un biglietto ferroviario') che si arriva del tutto naturalmente a disegnare dei microsistemi lessicali ben definiti (del tipo "mezzi di trasporto a motore pubblici o privati, via aria, via terra, o via acqua", oppure "differenti tipi di treno", "diversi tipi di biglietti", "diversi tipi di posto" e così via) (ivi, pp. 90-97), che ampliano in modo naturale il lessico degli apprendenti esponendoli a frammenti di vita quotidiana scelti per la loro rilevanza sociale.

In questo approccio potrà dunque capitare che parole relativamente poco frequenti debbano essere presentate fin dalle prime lezioni di un corso di lingua, se la trama della vita sociale degli apprendenti lo richiederà. Possiamo inscrivere in questo filone la didattica dei campi semantici o delle parole associate per significato, che consente non solo di ritrovare e raggruppare le parole in insiemi omogenei, ampliando per tale via il bagaglio lessicale, ma anche di esercitare la riflessione degli apprendenti sull'organizzazione del lessico in reti semantiche (un esempio interessante di questa procedura è in Ambel 1998).

Sembrirebbe che i due criteri, quello statistico e quello esperienziale, confliggano in modo inconciliabile, e che le liste di parole cui si perverrebbe applicando l'uno o l'altro

criterio siano alla fine diverse, o anche molto diverse tra loro. Ma non è così, o almeno così non sembra: una ricerca estemporanea sul lessico di base necessario ai nostri apprendenti (studenti universitari in scambio) per muoversi nelle strutture universitarie ha dato un risultato incoraggiante. Le parole, selezionate sulla base delle reali esigenze ed esperienze del nostro pubblico, sono tutte attestate nel VdB, sia pure in sezioni diverse, vale a dire marcate come FO, AU o AD (*aula, biblioteca, cattedra, colloquio, corso, disciplina, esame, facoltà, insegnante, professore, professoressa, laboratorio, laurea, laureare, lezione, materia, mensa, orario, preparare, rettore, ricevimento, segreteria, spiegare, spiegazione, studente, studentessa, studiare, studio, studiosa, studioso, tesi, tessera* ecc.). Mancano a volte, non comprensibilmente, le varianti pronominali di certi verbi (*laurearsi, prepararsi*) o, più comprensibilmente, alcuni termini già specialistici (del tipo *dipartimento, docente, rettorato, triennale*), mentre il significato di molte parole polirematiche, non presenti nel VdB, è facilmente ricostruibile a partire dagli elementi costitutivi, tutti attestati nel VdB (*aula studio, corso di laurea, segreteria studenti* ecc.).

3.3. Una lista di famiglie di parole, o di parole associate per forma: l'approccio morfologico

Una terza via per costruire liste lessicali potrebbe essere quella di selezionare e accorpare parole associate per forma, derivate da, o composte con, una stessa parola di base: ad esempio a partire da *libro* potremmo ricostruire una piccola lista costituita da *libricino, librone, libraccio, libretto, librettista, libreria, libraio, librario, libresco, libro-game, libro bianco, libro nero, libro paga* ecc. A partire da *giocare*, e conteggiando anche le forme flesse, Ferreri (2005a, pp. 26-27) arriva a ben 72 parole formalmente collegate, senza contare le polirematiche quali *giocare a carte, giocare in borsa, giocare tutte le carte, giocare al rialzo* e così via.

Nonostante l'attenzione per le famiglie di parole non sia certo una novità nella glottodidattica, e non manchino testimonianze in tal senso anche nei metodi e negli eserciziari più tradizionali, va detto che questo approccio, che ho chiamato 'morfologico', si avvale oggi dei suggerimenti che è possibile ricavare da due campi di studio che hanno conosciuto in questi ultimi due decenni un grande fervore: la morfologia lessicale e la linguistica acquisizionale. Vediamo di cosa si tratta.

Gli sviluppi recenti della morfologia lessicale di ambito generativo, come pure della cosiddetta morfologia naturale, ci hanno dato una chiave potente di accesso alla complessità del lessico, il quale oggi ci appare non più, o non solo, come una lista di forme più o meno arbitrariamente associate a dei significati, ma come una molteplicità di liste costituite da forme morfologicamente (e semanticamente) relate. Oggi più chiaramente di ieri sappiamo che il lessico di una lingua comprende parole semplici (*centro, giorno...*) e parole complesse (*centrale, centralino, centralinista, centralizzare, decentralizzazione, centro storico...*; *giornata, giornataccia, giornale, giornaliero, giornalista, mezzogiorno...*), e che a partire dal materiale lessicale (parole, affissi) e dalle molte regole di formazione di parola di cui l'italiano dispone, si formano continuamente nuove forme e nuovi significati³.

Questi studi hanno descritto tali regole e ne hanno indagato la specificità, sia sul piano formale che semantico, ad esempio: Nome + *-aio* → Nome di agente (*fioraio, ben-*

zinaio, giornalista), Nome + *-esco* → Aggettivo di relazione (*libresco, studentesco, fiabesco*); ci hanno avvertito del fatto che alcuni procedimenti sono più ‘centrali’ di altri, nel senso che sono più frequenti e produttivi⁴: ad esempio per formare nomi di agente la serie in *-ista* è molto più lunga della serie in *-iere*; che alcuni procedimenti danno luogo a formazioni più o meno trasparenti sul piano formale (*gattino* vs. *cagnolino*) o semantico (*ricamatrice* vs. *passeggiatrice*); che esistono più procedimenti con lo stesso esito semantico: ad esempio sono tutti nomi di strumenti *carburatore, lucidatrice, macinino, abbagliante, annaffiatoio, bilanciere*; che uno stesso procedimento può avere esiti categoriali e semantici diversi (*funzionario, lebbrosario, mansionario, quaternario, frammentario*). Soprattutto adesso sappiamo che, nonostante le molte e frequenti idiosincrasie, quello della morfologia lessicale è il campo più regolare del lessico di una lingua, e una parola derivata o composta è in un certo senso meno arbitraria di una parola semplice, e la sua comprensione, forse anche la sua memorizzazione, risultano in generale facilitate a certi livelli di sviluppo linguistico, quando cioè la parola di base sia già nota e la regola di formazione relativa sia già stata anche solo parzialmente individuata.

Queste considerazioni ci danno l’occasione di accennare all’apporto di un’altra disciplina, che si è soliti oggi chiamare linguistica acquisizionale. Indagando le modalità di acquisizione spontanea di una L2 (per una introduzione a questo campo di studi si veda Chini 2005), la linguistica acquisizionale ha dimostrato come l’arricchimento lessicale passi naturalmente anche attraverso la scoperta graduale, e per lo più inconsapevole, del repertorio completo delle regole di formazione di parola di una lingua, dalle più produttive e frequenti alle meno attive e più rare (Pavesi 1998). Tuttavia, a causa della complessità del sistema dell’italiano in questo settore, è documentata, per gli apprendenti di italiano come L2, una persistente difficoltà soprattutto in fase di produzione, che aumenta con il progredire della competenza: ad esempio la produzione di errori di tipo derivativo “dovuti a scambi tra suffissi che appartengono alla stessa categoria derivativa [...] si riscontra in quantità via via crescente nelle tre varietà [elementare, intermedia, avanzata] analizzate” (Bozzone Costa 2002, p. 51).

Che il processo di ampliamento lessicale passi ‘naturalmente’ attraverso la scoperta dei meccanismi di formazione di parola in tutti i tipi di apprendimento linguistico, è dimostrato da alcuni errori ricorrenti, che ritroviamo in apprendenti stranieri di italiano (a), in bambini italiani (b), in studenti italiani (c): in tutti e tre i casi gli errori sono dovuti alla scoperta inconsapevole di una regola e alla sua applicazione, anch’essa inconsapevole, a contesti che non la prevedono.

(a) *frutteria* ‘negozio di frutta e verdura’ (apprendente tedesco), *parruccheria* ‘salone parrucchiere’ e *carneria* ‘macelleria’ (apprendenti spagnoli), formazioni coniate sulla falsariga di *salumeria, tabaccheria, biglietteria* ecc. (Duso, in stampa);

³ Su questi temi disponiamo oggi di un’ottima panoramica (Grossmann e Rainer 2004) e di moltissimi studi (tra gli ultimi Bisetto, Iacobini e Thornton 2003 e Giovanardi 2005), opere che riassumono almeno 20 anni di ricerca di grande livello.

⁴ La frequenza in morfologia lessicale riguarda il numero di parole formate secondo un determinato procedimento, la produttività invece si riferisce alla probabilità che un certo procedimento ha di formare parole nuove: può dunque succedere che un procedimento risulti frequentemente attestato nelle parole di una lingua ma oggi non più produttivo, come è ad esempio il caso dei nomi di agenti in *-aio* (Lo Duca, 2004, pp. 194-7). Per una discussione aggiornata sugli usi che dei due termini sono stati fatti in morfologia lessicale si veda Gaeta e Ricca (2005).

scarpriere ‘calzolaio’, *tabacchiere* ‘tabaccaio’ e *archiviere* ‘archivista’ (apprendenti spagnoli), formazioni coniate sulla falsariga di *barbiere*, *salumiere*, *giardiniere* ecc. (Lo Duca e Duso, in stampa);

(b) *farinaio* (4 anni), *fruttai* (5 anni), *pizzai* e *canzonaio* (6 anni) rispettivamente per ‘venditore di farina’, ‘fruttivendolo’ ‘pizzaiolo’ e ‘cantante’ (sulla falsariga di *giornalaio*, *tabaccaio*, *fioraio* ecc.) (Lo Duca 1990, p. 114);

motociclettista, *trenista* e *aerista* (7 anni), rispettivamente per ‘motociclista’, ‘macchinista’ e ‘pilota’ (sulla falsariga di *camionista*, *autista* ecc.) (ivi, p. 115);

(c) *regredimento* e *svalutamento* (studenti di biennio delle superiori) rispettivamente per ‘regresso’ o ‘regressione’ e ‘svalutazione’ (sulla falsariga di *travestimento*, *mutamento*, *impedimento* ecc.) (Altichieri *et alii* 1981, p. 52).

Queste diverse sollecitazioni ci hanno indotto a notare prima, e a dare il giusto rilievo poi ad una particolare tipologia di errori commessi dai nostri studenti, errori, appunto, di tipo derivativo e compositivo. Dopo aver raccolto gli errori di questo tipo prodotti spontaneamente in normali attività di classe, abbiamo somministrato una serie di test per ragionare su un più ampio numero di dati (si darà conto di questo lavoro in un libro di prossima pubblicazione, Lo Duca - Fratter, in stampa) e arrivare per questa via a definire in modo più mirato l’opportunità di inserire alcuni indici linguistici nel *Sillabo*. A conclusione di questo lavoro di ricerca è stato deciso di inserire nell’inventario lessicale del *Sillabo* alcuni dei procedimenti di formazione di parola di cui l’italiano dispone.

4. Indici e inventario lessicale

Dopo questa rapida carrellata, è arrivato il momento di spiegare la soluzione alla fine adottata nel *Sillabo*. In realtà i tre diversi approcci alla costruzione di un inventario lessicale, che ho chiamato lessicografico, esperienziale e morfologico, presentano tutti dei vantaggi cui è difficile rinunciare, mentre l’adozione rigida di uno solo di essi comporta sempre qualche rinuncia, un impoverimento forse non necessario per un programma di alfabetizzazione (il termine è di Ferreri 2005a) e di ampliamento lessicale. Nell’insegnamento la purezza teorica dell’ideatore di programmi e di percorsi didattici rischia di essere un difetto, perché indirizza l’attenzione in modo troppo selettivo e unilaterale. Nel caso qui in discussione, definiti con chiarezza gli obiettivi irrinunciabili di un programma di insegnamento del lessico, e chiariti a noi stessi vantaggi e svantaggi delle varie soluzioni, si è preso da ciascuna quello che è parso utile agli obiettivi medesimi.

Chiariamo allora gli obiettivi. Non si tratta, o almeno non solo, di stabilire un certo numero di parole da far acquisire in un periodo di tempo determinato. Questo potrebbe essere un obiettivo minimo per le primissime lezioni di un corso che si rivolga a principianti assoluti, i quali vanno posti, nel più breve tempo possibile, in condizione di accostarsi alla lingua. In una situazione del genere potrebbe essere consigliabile proporre solo parole scelte tra le più frequenti dell’italiano (approccio lessicografico), ma sempre relative ad ambiti effettivamente praticati, o comunque utili agli apprendenti (approccio esperienziale). Su questa esile trama iniziale si innesteranno subito però le prime riflessioni (in-

consapevoli) sulla forma delle parole e sul rapporto forma/significato, e questo, si badi bene, avverrà sempre e comunque (come ha dimostrato la linguistica acquisizionale), anche indipendentemente dalle scelte del docente.

Allora gli obiettivi vanno definiti diversamente, e li ha definiti egregiamente Ferreri (2005a, p. 38): “un progetto di espansione delle capacità lessicali deve perseguire ampiezza e profondità in modo da innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo”. Qui la parola chiave è ‘autoapprendimento’: ma, in totale sintonia con Ferreri, non interpreto tale parola come licenza di abbandono dell’apprendente alle sue naturali capacità di processazione del lessico. Al contrario, sono convinta che tale naturale capacità vada guidata ed educata per uscirne rafforzata e potenziata, e che per raggiungere questo obiettivo tutte le strade vadano contemporaneamente esplorate e, nei limiti del possibile, tenute sotto controllo. Ne consegue che nell’ideare l’inventario lessicale del *Sillabo* ho cercato di non trascurare nessuno dei tre criteri visti sopra (frequenza, pratica utilità e valenza semantica, assetto morfologico), i quali possono essere tutti, sia pure per ragioni diverse, utili a delineare un equilibrato programma di incremento lessicale.

Vorrei adesso fare degli esempi, per esemplificare quanto detto fin qui.

Nel livello A del *Sillabo* trovano posto una serie di indici che fanno riferimento (per ogni tipo di rapporto solo alcuni indici significativi della categoria): ai lessici di frequenza (a)⁵; al VdB cui si rimanda con la dicitura ‘Lessico di base’ (b); agli ambiti d’uso della lingua presumibilmente più utili per i nostri apprendenti (b); ai rapporti semantici tra le parole (c); ai procedimenti di formazione di parola (d) (Lo Duca 2006, pp. 163-165):

- (a) Parole generali: *cosa, roba, persona, gente, tipo, posto, fare...*
- (b) Lessico di base legato alla vita quotidiana: famiglia, abitazione, cibo, corpo, colori, città, viaggi, prezzi, abbigliamento, scuola, comunicazioni, abitudini di vita, tempo libero...
Lessico di base sulla città ospite: edifici pubblici, vie e piazze, musei, chiese, mezzi di trasporto...; i dintorni della città: fiumi, laghi, mari, colli, monti, strade...
Lessico di base relativo alla vita dello studente universitario e necessario a muoversi nelle strutture: segreterie, centri di servizi e associazioni, biblioteche, mense, laboratori...
- (c) Coppie di parole del lessico di base che si richiamano per significato: *marito/moglie, fratello/sorella, padre/figlio...*
Parole del lessico di base che si richiamano per significato (area semantica): *famiglia, marito, moglie, padre, madre, figlio/a, fratello, sorella, nonno/a, nipote...*
Parole contrarie: *vivo/morto, alto/basso, bello/brutto, caldo/freddo, simpatia/antipatia, amore/odio, amico/nemico, pulire/sporcicare, aprire/chiudere, sopra/sotto, prima/dopo...*
Parole che indicano il tutto e le sue parti: *casa (stanza, bagno, cucina, tetto, terrazza...), automobile (volante, finestrino, cambio, motore, freno, fanali...)*

⁵ Tali lessici listano ai primi posti, tra le parole contenute, le cosiddette ‘parole generali’.

- (d) Procedimenti alterativi in *-ino* ed *-one*: *mamma/ mamma, bello/ bellino, libro/librone, cattivo/ cattivone*
- Procedimenti derivativi per i nomi di agente, da nomi (*-ista, -aio, -iere*) e da verbi (*-tore*): *auto/ autista, benzina/ benzinaio, barba/ barbiere, giocare/giocatore*
- Procedimenti derivativi per formare nomi di strumento in *-trice, -tore*: *lavare/ lavatrice, frullare/ frullatore*
- Procedimento derivativo in *-mente* per formare avverbi da aggettivi: *lento/ lentamente, facile/ facilmente*
- Procedimenti derivativi: i prefissi negativi *in-, s-, dis-* (*capace/ incapace, fortuna/ sfortuna, attento/ disattento*); il prefisso iterativo *ri-* (*vedere/ rivedere*)
- (e) Locuzioni idiomatiche di uso molto frequente: *in bocca al lupo, andare in onda, perdere la testa per...*

Analoga modalità viene seguita nei livelli successivi (B e C), dove gli indici lessicali diventano sempre più articolati e complessi e mirano a guidare la ricostruzione, da parte dell'apprendente, di microsistemi lessicali. Ad esempio, per quanto riguarda la formazione degli aggettivi (e non solo) in italiano, il percorso suggerito è il seguente (ivi, pp. 165-169):

Livello A

Procedimenti derivativi per formare aggettivi in *-oso, -ale*: *paura/ pauroso, nazione/ nazionale...*

Procedimenti derivativi per formare etnici in *-ese, -ano, -ino*⁶: *Francia/ francese, Italia/ italiano, Parigi/ parigino*

Livello B

Procedimenti derivativi per formare aggettivi in *-are* (*modulo/ modulare*), *-ario* (*università/ universitario*), *-ico* (*atomo/ atomico*), *-istico* (*calcio/ calcistico*), *-ivo* (*festa/ festivo*), *-evole* (*colpa/ colpevole, piegare/ pieghevole*), *-bile* (*tasca/ tasca-bile, ballare/ ballabile, vendere/ vendibile*)

Procedimenti derivativi per formare aggettivi da nomi propri: in *-iano* (*Kant/ kantiano*), *-ano* (*Copernico/ copernicano*), *-esco* (*Dante/ dantesco*), *-ista* (*Marx/ marxista*)

Alcuni suffissi dei linguaggi scientifici: *rosa/ rosacee, polmone/ polmonite, fibra/ fibroma...*

Livello C

Suffissi polisemici: *-ese* (*albanese, politichese*), *-ino* (*bruttino, calzino, parigino, cristallino, tabacchino, imbianchino, macinino*), *-ario* (*immunitario, sanitario, funzionario, acquario, vocabolario*), *-nte* (*affascinante, bollente, abbagliante, disinfettante, insegnante, cantante*) ...

Famiglie di parole: *grasso/ grassoccio/ grassezza/ grassone/ ingrassare/ ingrassaggio/ ingrasso/ ingrassamento/ ingrassatore...*; *bello/ bellino/ belloccio/ bellone/ bellamente/ bellezza/ belletto/ abbellire/ abbellimento/ bellavista/ belladonna...*

⁶ I suffissi per formare etnici sono numerosissimi in italiano: il *Sillabo* seleziona i più frequenti secondo Crocco Galêas (1991). Il *Sillabo* suggerisce anche di presentare eventualmente altri suffissi meno frequenti sulla base delle presenze nazionali in classe.

Vorrei far notare che la selezione degli indici non dimentica mai il particolare tipo di pubblico per il quale il *Sillabo* è stato progettato, e cerca di conciliare le esigenze di una selezione più orientata ai meccanismi centrali e non marcati del sistema (presentati soprattutto al primo livello), con le esigenze di una selezione mirata alle particolari condizioni di vita e di studio dei giovani universitari fruitori dei nostri corsi. Se poi si sia riusciti nell'impresa, lo giudicheranno coloro che vorranno sperimentare la plausibilità didattica delle scelte fatte. Qui vorrei solo chiarire un ultimo punto, a mio parere assolutamente necessario ad evitare fraintendimenti.

Gli indici listati nel *Sillabo*, e di cui ho fornito qualche esempio, vanno interpretati come obiettivi di insegnamento, frammenti del sistema lessicale dell'italiano meritevoli, a parere di chi scrive, di essere inseriti in un programma di insegnamento della lingua italiana. Ciò non significa tuttavia che essi debbano essere presentati in modo esplicito agli allievi: l'insistenza, le modalità, l'esplicitezza della presentazione dei contenuti sono questioni che vanno lasciate interamente alle decisioni del docente, e su cui non è opportuno che l'ideatore di un sillabo si pronunci. Come ho già scritto al riguardo (Lo Duca 2006, p. 81), per ogni singolo aspetto del *Sillabo*, per ogni indice (funzionale, testuale, grammaticale, lessicale) selezionato sarà sempre possibile prevedere delle diverse modalità di utilizzazione sulla base delle molte variabili in gioco: tempo a disposizione, bisogni e interessi degli allievi, preparazione e convinzioni didattiche dei docenti. In qualche caso ci si potrà limitare a proporre un certo compito, un particolare genere testuale, un frammento della grammatica dell'italiano, un microsistema lessicale solo attraverso la presentazione insistita degli stessi nei materiali, affinché gli allievi arrivino a notarli in modo autonomo ed eventualmente a memorizzarli, senza esplicito richiamo da parte del docente. In altri casi invece si potrà decidere di puntare alla esplicitazione dei fenomeni - testuali, grammaticali, lessicali - inducendo una riflessione guidata sugli stessi, con l'obiettivo in questo caso dichiarato di indurre una piena consapevolezza sulle regole della lingua, e di facilitarne l'acquisizione attraverso un'esercitazione mirata e opportunamente controllata. Quale delle due vie sia da preferire, per quali fenomeni, con quali gruppi di apprendenti, questo è un complesso di questioni davvero cruciali, ma che riguardano non più il 'che cosa' insegnare, ma il 'come' insegnare, rientrando nel più ampio concetto di 'curricolo' (su cui v. nota 1), in questa sede non in discussione.

Avviamoci a concludere. Questa conversazione ha preso l'avvio da una domanda: *quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2?* La domanda, volutamente ingenua, ci ha consentito di ragionare su un tema di grande interesse e complessità, ma rimane in questo intervento senza risposta. Come abbiamo visto, gli indici selezionati nel *Sillabo* in realtà non sono quasi mai 'parole': sono suggerimenti di esplorazioni in campi e sfere semantiche particolari, o in procedimenti di formazione di parola, che possono, gli uni e gli altri, favorire il confronto delle forme, l'individuazione del senso, la formazione di reti lessicali sempre più articolate e complesse. In realtà, come ho già scritto, nel progettare un sillabo per apprendenti stranieri di italiano il tema della selezione delle parole da far acquisire non è mai stato al centro della nostra attenzione. Quello che ci ha interessato davvero, invece, è stato selezionare degli indici che potessero (secondo gli auspici di Ferreri 2005a, p. 39) "rinforzare i meccanismi acquisizionali già esistenti", favorendo da una parte "i rapporti di senso per specificare per differenza e confronto il significato e le accezioni delle parole", dall'altra "il riconoscimento e la

produzione degli affissi [...] per generare le regole di funzionamento di derivazione e composizione”. Sono questi gli elementi che il *Sillabo*, con le sue scelte contenutistiche, intende potenziare e che, al di là delle parole, fanno “quantità e qualità della conoscenza lessicale e potenziale di sviluppo per un apprendente che sappia autogenerarsi di continuo”. Non c’è bisogno, credo, di aggiungere di più.

Riferimenti bibliografici

- Altichieri, Luisa *et alii* (1981). *Per una classificazione degli ‘errori’ di significato nella produzione linguistica di alunni di scuola media*. In: *Strumenti per l’educazione linguistica*, a cura di Loredana Corra’ / Antonio Girardi / Maria G. Lo Duca. Padova: CLEUP, pp. 38-66.
- Ambel, Mario (1998). *Pacchettini di parole nella mente. Attività di riflessione e di consapevolezza metacognitiva sul lessico nella scuola elementare*. In: Prat Zagrebelsky (a cura di, 1998), pp. 97-108.
- Basile, Grazia (in stampa). *Di nome in nome. Organizzazione delle esperienze e denominazione*. In: *Lessico e apprendimenti*, a cura di Monica Barni / Donatella Troncarelli / Carla Bagna, Atti Giscel (Convegno di Siena 6-8 aprile 2006). Milano: Franco Angeli.
- Bisetto, Antonietta / Iacobini, Claudio / Thornton, Anna Maria, a cura di (2003). *Scritti di morfologia in onore di Sergio Scalise*. Roma: Caissa Italia.
- Bozzone Costa, Rosella (2002). *Errori lessicali in testi scritti di apprendenti di italiano L2*. «Linguistica e Filologia», 14 (2002), pp. 37-67.
- Carloni, Fiammetta / Vedovelli, Massimo (2005). *Il vocabolario di base dell’italiano degli stranieri*. In: De Mauro/Chiari (a cura di, 2005), pp.247-275.
- Ciliberti, Anna (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chini, Marina (2005). *Che cos’è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Crocco Galéas, Grazia (1991). *Gli etnici italiani. Studio di morfologia naturale*. Padova: Unipress.
- De Mauro, Tullio (1997). DAIC. *Dizionario avanzato dell’italiano corrente*. Torino: Paravia.
- De Mauro, Tullio (1999). GRADIT. *Grande Dizionario italiano dell’uso* (6 + 1 voll.). Torino: Utet.
- De Mauro, Tullio (2003³). *Linguistica elementare*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio (2003¹²). *Guida all’uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio / Chiari, Isabella, a cura di (2005). *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. Roma: Aracne.
- De Mauro, Tullio / Moroni, Giuseppe (1996). *Il DIB. Dizionario di base della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- De Renzo, Francesco (2005). *Nuove rilevazioni sul vocabolario di base e di alta disponibilità*. In: De Mauro/Chiari (a cura di, 2005), pp. 215-232.
- Duso, Elena Maria (in stampa). *‘Berlusconi è ridicoloso’: uso spontaneo ed apprendimento della morfologia derivazionale in italiano L2*. In: Lo Duca / Fratter, a cura di (in stampa).
- Ferreri, Silvana (2005a). *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.

- Ferreri, Silvana (2005b). *L'estensione delle conoscenze lessicali individuali*. In: De Mauro/Chiari (a cura di, 2005), pp. 307- 334.
- Gaeta, Livio / Ricca, Davide (2005). *Aspetti quantitativi della produttività morfologica*. In: De Mauro/Chiari (a cura di, 2005), pp. 107- 124.
- Galisson, Robert (1992). *Da un approccio comunicativo a un procedimento operativo. Traccia di un modello curricolare di organizzazione e di descrizione dei contenuti lessico-culturali*. In: *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, a cura di Cristina Lavinio. Firenze: La Nuova Italia, pp. 77-113.
- Giovanardi, Claudio, a cura di (2005). *Lessico e formazione delle parole: studi offerti a Maurizio Dardano per il suo 70° compleanno*. Firenze: Cesati.
- Grossmann, Maria / Rainer, Franz, a cura di (2004). *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer.
- LE = Marconi L. / Ott M. / Pesenti E. / Ratti D. / Tavella M. (1994). *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*. Bologna: Zanichelli.
- LIF = Bortolini U. / Tagliavini C. / Zampolli A. (1972). *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- LIP = De Mauro T. / Mancini F. / Vedovelli M. / Voghera M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Lo Duca, Maria G. (1990). *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Lo Duca, Maria G. (2004). *Nomi di agente*. In: Grossmann/Rainer (a cura di, 2004), pp. 191-218.
- Lo Duca, Maria G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, Maria G. / Duso, Elena Maria (in stampa). *'Il camionero scende dal camion': studio sui nomi di agente nelle interlingue degli ispanofoni*. In: Lo Duca / Fratter, a cura di (in stampa).
- Lo Duca, Maria G. / Fratter, Ivana, a cura di (in stampa). *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*. Roma: Aracne.
- Marello, Carla (1996). *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.
- Pavesi, Maria (1998). *Costruire e capire nuove parole: strategie di espansione lessicale*. In: Prat Zagrebelsky (a cura di, 1998), pp. 193-208.
- Prat Zagrebelsky, Maria Teresa (1998). *Il lessico: descrizione, insegnamento, apprendimento*. In: Prat Zagrebelsky (a cura di, 1998), pp. 3-80.
- Prat Zagrebelsky, Maria Teresa, a cura di (1998). *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- QCE = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002). Consiglio d'Europa. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, (titolo originale: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Strasbourg 2001).
- Sabatini, Francesco / Coletti, Vittorio (2005²). *Dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli- Larousse.
- Sciarone, Abondio Giuseppe (1977). *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*. Bergamo: Minerva Italica (ediz. 1995, Perugia: Guerra).
- VELI = *Vocabolario elettronico della lingua italiana* (1989), a cura della direzione Ricerca Scientifica e Tecnologica IBM Italia.

Riassunto

Il saggio si interroga sulla opportunità di prevedere un programma di alfabetizzazione e ampliamento lessicale sia nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera, sia nella ideazione di un sillabo. A partire da una esperienza concreta, vale a dire la messa a punto di un sillabo di italiano L2 dedicato a studenti stranieri in scambio presso le nostre università, l'autrice descrive le diverse possibilità che la ricerca lessicale offre alla glottodidattica, e spiega, attraverso degli esempi concreti, le soluzioni e le procedure adottate.