

L'ABILITÀ DI LETTURA E LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA LESSICALE

MARIO CARDONA
Università di Bari

Abstract

Numerose ricerche in ambito psicolinguistico e glottodidattico confermano l'importante relazione tra lo sviluppo della competenza lessicale e l'abilità di lettura. Da un lato, infatti, l'espansione del lessico consente una maggior fluency nella lettura, dall'altro quest'ultima facilita l'acquisizione del lessico attraverso ripetute e graduali esposizioni (extensive reading, cfr. Krashen 1989). A partire dagli anni settanta, in ambito cognitivista, sono state proposte diverse teorie sulla lettura intesa come processo attivo e creativo della mente (processi bottom-up, top-down e integrati). Ciò ha spinto la glottodidattica a ridefinire il ruolo dell'abilità di lettura nell'apprendimento delle lingue superando la concezione del metodo audio-orale in cui reading was simply speech written down, and therefore the process of learning to read was seen basically as a matter of developing habitual and mechanical recognition of the written symbols which correspond to know (speech) patterns (Coady 1993: 6). A partire dagli anni ottanta-novanta, inoltre, il lessico, fino ad allora praticamente ignorato nella didattica delle lingue, è divenuto oggetto di molti studi, alcuni dei quali relativi al rapporto con l'abilità di lettura. Questo contributo si propone da un lato di definire cosa si intenda per competenza lessicale e dall'altro di descrivere alcuni meccanismi del processo di lettura, per infine proporre alcune riflessioni glottodidattiche di carattere metodologico-applicativo.

Parole chiave: *psicolinguistica, competenza lessicale, abilità di lettura, glottodidattica.*

Premessa

Lo sviluppo dell'abilità di lettura rappresenta senza dubbio una componente fondamentale per lo sviluppo della competenza lessicale. È possibile affermare che l'accrescimento del lessico è una condizione fondamentale per progredire nell'abilità di lettura e nella *reading comprehension* e che tale progresso è, a sua volta, determinante per l'espansione lessicale. Osservano Stoller e Grabe:

...vocabulary development must be viewed as both a cause and a consequence of reading abilities. Any serious discussion of vocabulary in academic contexts must be viewed in terms of its relation to reading development (1993: p.30).

Allo stesso modo per Beck e McKeown: *vocabulary knowledge is the cornerstone of literacy (1985)*. L'abilità di lettura è dunque uno strumento particolarmente adeguato per l'espansione lessicale (Ellis la definisce *the ideal medium*; 1994: 40) ed è logico supporre che una maggiore competenza lessicale sia un requisito necessario per migliorare l'abilità di lettura. D'altronde è evidente che nessun tipo o genere di testo è comprensibile se non si conoscono i significati dei lemmi che lo compongono. Ciò non significa, tuttavia, che la comprensione del testo e la comprensione del lessico che lo costituisce siano lo stesso processo o che la comprensione del testo dipenda solo dal grado di conoscenza delle parole. Varie, infatti, sono le componenti che concorrono alla comprensione: il background culturale e le conoscenze specifiche sull'argomento, le possibili strategie di inferenza e di attivazione della *expectancy grammar* sulla base delle informazioni contestuali e co-testuali, ecc. Tuttavia, osserva Laufer:

it has been consistently demonstrated that reading comprehension is strongly related to vocabulary knowledge, more strongly than to the other components of reading [...] the word variable is more highly predictive of comprehension than the sentence variable, the inferencing ability, and the ability to grasp main ideas (1997: 20).

La stretta relazione tra l'abilità di lettura e la competenza lessicale è riscontrabile sia nell'acquisizione della L1 che della L2 (Laufer 1991). Per alcuni studiosi molto lessico viene appreso in modo incidentale attraverso la lettura. Nagy (1997) osserva che durante i primi due anni di scuola il bambino aumenta il patrimonio lessicale, nella lingua madre, di mille parole all'anno e di conseguenza: *it seems plausible that first language learners must pick up most vocabulary from context, because relatively little of their vocabulary growth can be attributed to vocabulary instruction (1997: 71)*. Ciò ha spinto molti studiosi (Krashen 1989; Dupuy, Krashen 1993) a ritenere che anche nella L2 l'apprendimento incidentale attraverso ripetute e graduali esposizioni (*extensive reading*) svolga un ruolo determinante per l'acquisizione lessicale. Tuttavia, nell'acquisizione di una lingua straniera i vari fattori legati ai processi di lettura e comprensione incidono in modo diverso, in base a specifiche problematiche. Se infatti nella lingua madre si affronta l'abilità di lettura in età scolare con un patrimonio lessicale già conformato di 5000-6000 parole e con una

adeguata acquisizione del sistema fonologico e sintattico (Stoller e Grabe 1993), ciò non avviene nella L2.

La competenza lessicale costituisce dunque un fattore determinante per la comprensione di un testo, ma va osservato che tale affermazione, solo apparentemente banale, è, in realtà, la sintesi di un'ampia serie di fattori riconducibili alla complessità dei processi e strategie soggiacenti all'abilità di lettura da un lato, alle caratteristiche intrinseche dell'input dall'altro e alle scelte metodologiche che stanno alla base del percorso didattico.

In questo contributo verranno descritti i principali aspetti della competenza lessicale e del ruolo specifico che essa svolge nei processi di lettura in L2. Verranno inoltre presi in considerazione alcuni dei processi psicolinguistici che stanno alla base dell'attività di lettura con particolare attenzione alla L2. Infine, sulla base degli aspetti evidenziati, verranno proposte alcune riflessioni metodologiche in ambito glottodidattico.

1. La competenza lessicale

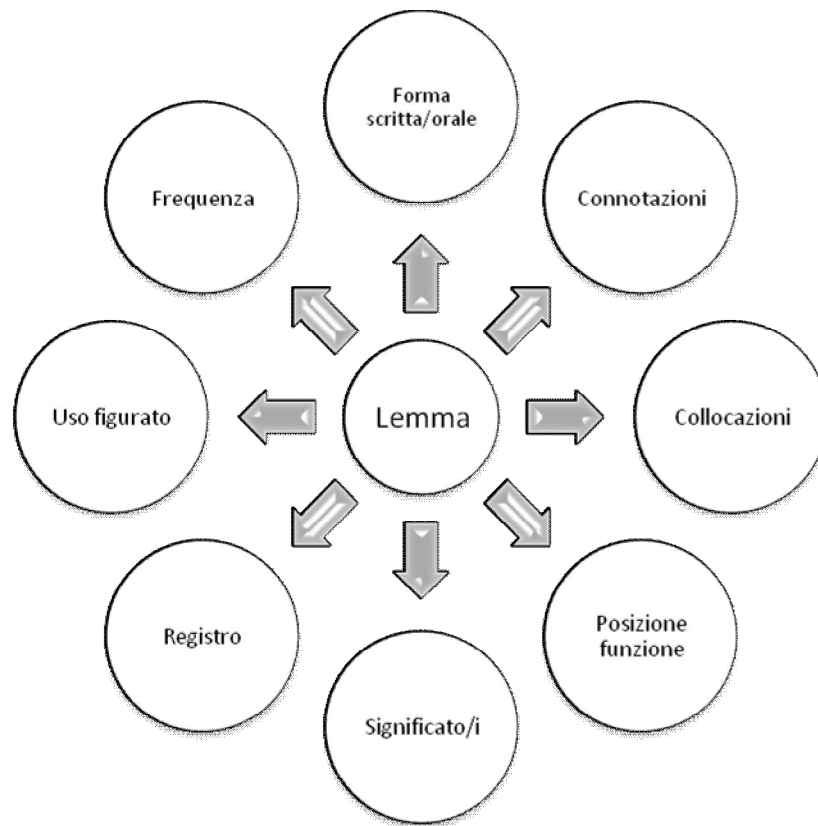
1.1 Conoscere una parola

Cosa significa conoscere una parola? Quando si può dire che un'unità lessicale è entrata in modo stabile nel lessico mentale? Se vi fosse un rapporto univoco, monosemico, tra i referenti e i segni arbitrari che li definiscono, se vi fosse un rapporto discreto tra le cose e i segni linguistici che le etichettano la risposta sarebbe facile. Conoscere una parola significherebbe saper attribuire ad un oggetto la parola corrispondente che lo definisce. Avrebbero allora avuto in parte ragione gli accademici di Lagado che in un bellissimo passaggio di *I viaggi di Gulliver* di Swift suggeriscono di risolvere i problemi del linguaggio eliminandolo del tutto:

Dato che ogni parola è semplicemente il nome di una cosa, sarebbe più conveniente a chiunque portarsi addosso tutte le cose necessarie ad esprimere i particolari affari di cui vuol parlare [...] unico inconveniente è che, se dobbiamo trattare affari complessi e di vario genere, siamo costretti a portarci sulla schiena una montagna di oggetti...

Un altro grave problema che si sarebbe presentato agli abitanti di Lagado avrebbe riguardato sicuramente la difficoltà di argomentare su concetti astratti e di ricorrere all'ironia, al linguaggio figurato, alla metafora, agli *idioms*, ecc.

La lingua dunque non ci consente solo di ritagliare e descrivere il mondo extralinguistico che ci circonda in modo referenziale, ma ci consente di comunicare pensieri, idee, atteggiamenti, emozioni. Per far questo i concetti si organizzano nel lessico mentale in rappresentazioni linguistiche complesse che intrattengono fra di esse relazioni articolate di varia natura (morfosintattica, lessicale, semantica, ecc.) al fine di rendere la lingua funzionale alla comunicazione. Conoscere una parola significa allora non solo conoscerne il significato denotato, ma significa saperla collocare all'interno dei rapporti che essa intrattiene con il sistema linguistico di cui è parte. Tali rapporti possono essere rappresentati nello schema seguente:



Un'unità lessicale non vive da sola, isolata rispetto alle altre parole, ma si colloca nel lessico mentale sulla base di caratteristiche specifiche che la definiscono. Conoscere una parola nel quadro delle abilità linguistiche ricettive e produttive, significa dunque saperne identificare alcuni aspetti che sono alla base della competenza lessicale e che Nation (1990) sintetizza in:

- forma*
- posizione*
- funzione*
- significato*

Una parola si presenta con una certa *forma* che ne costituisce il significante, la sua parte concreta (fonemi e grafemi). Uno stesso lemma può ripetersi più volte all'interno di un testo mantenendo la stessa forma oppure assumendo forme diverse sulla base delle modificazioni morfologiche in ordine alla posizione che esso

assume all'interno della frase. Nell'analisi della densità lessicale di un testo si possono considerare tutte le occorrenze (*token*), ossia il numero di volte in cui compare uno stesso lemma, (comprese le variazioni morfologiche come ad esempio le forme flesse, gli aspetti derivazionali, ecc), oppure i tipi (*type*) riconducendo ad un unico lessema le diverse modificazioni morfologiche che la parola assume di volta in volta all'interno del testo. Ad esempio, se compaiono le parole *libro*, *libri*, *libretto*, *libricino* esse possono essere considerate quattro occorrenze oppure possono essere considerate parole riconducibili ad un unico *tipo* nella sua forma base (*libro*). Nello sviluppo dell'abilità di lettura in L2 è chiaro che essere in grado di riconoscere una parola sotto il profilo ortografico, saperne riconoscere la parti (radice, morfemi flessivi, affissi, ecc.) concorre in modo importante alla comprensione del testo. Nell'approccio integrato alla lettura (che analizzeremo in seguito) che prevede l'interazione di processi *top-down* e *bottom-up*, lo sviluppo della competenza metalinguistica sugli aspetti morfologici della parola e sul ruolo che tale parola può assumere all'interno della frase costituisce una componente essenziale.

Una parola dunque si presenta in una certa *forma* ed assume all'interno della frase una certa *posizione* sulla base del proprio ruolo grammaticale e sintattico. Forma e posizione costituiscono però solo due aspetti della competenza lessicale. Va osservato, peraltro, che per molto tempo negli approcci tradizionali erano questi i soli aspetti presi in considerazione. Quando il concetto di competenza linguistica era ricondotto alla capacità di giustapporre correttamente le parole di una frase sull'asse sintagmatico è evidente che lo sviluppo della dimensione morfologica e sintattica costituiva l'obiettivo centrale della metodologia didattica. Si ignoravano dunque importanti aspetti relativi alla dimensione paradigmatica della lingua. Un esempio emblematico in questo senso è la scarsa attenzione prestata in sede glottodidattica, almeno fino agli anni novanta del secolo scorso, alle collocazioni, alle co-occorrenze di alta frequenza che rivestono invece un ruolo molto importante nell'apprendimento linguistico. Le collocazioni costituiscono dei *chunks*, delle unità lessicali complesse che sebbene riconoscibili sul piano sintagmatico non possono essere spiegate tramite regole di grammatica normativa e hanno origine su basi semantiche e di uso. La linguistica basata sui *corpora* è molto utile per individuare le collocazioni di alta frequenza la cui conoscenza può essere estremamente utile nella comprensione del testo durante la lettura.

In una didattica fondata sulla concezione della lingua come e per la comunicazione, in cui si ponga l'accento sugli aspetti socio-pragmatici legati all'uso della lingua, divengono fondamentali per uno sviluppo lessicale coerente anche le altre due componenti indicate da Nation: la *funzione* ed il *significato*. La prima si riferisce alla frequenza e alla appropriatezza di una parola. Sulla base degli studi computazionali risulta ormai acquisito che il lessico di base che consente di raggiungere gli obiettivi minimi di comunicazione in L2 si aggira attorno alle 3000 parole. È dunque importante in sede didattica dedicare un tempo adeguato allo sviluppo del lessico di frequenza e di alta disponibilità. Oltre a ciò è necessario sapere in quale contesto è possibile o meno incontrare una certa unità lessicale, quale può essere il suo uso in base ad una adeguata scelta di registro, bisogna dunque conoscerne l'*appropriatezza* in funzione del contesto in cui si realizza la comunicazione.

Infine il *significato* che riguarda il ruolo e la rete di relazioni che un lemma intrattiene all'interno del *corpus* lessicale. Ciò significa conoscere i rapporti di polisemia, sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia ecc. Sotto il profilo metodologico è importante dedicare tempo ai rapporti di significato in quanto

consentono di creare delle associazioni che favoriscono l'integrazione stabile di nuove parole nelle reti semantiche della memoria a lungo termine.

Forma, posizione, funzione e significato sono dunque gli elementi che concorrono alla conoscenza di una parola e costituiscono la premessa necessaria allo sviluppo della competenza lessicale che si articola in cinque sottocompetenze:

-competenza linguistica

riguarda gli aspetti morfosintattici inerenti alla forma e alla posizione delle parole descritti in precedenza.

-Competenza discorsiva

Relativa alla conoscenza delle co-occorrenze e delle collocazioni, ai rapporti logico-semantiche tra le unità lessicali e alla conoscenza dei rapporti di coerenza e coesione all'interno del testo.

-Competenza referenziale

Riguarda la conoscenza del lessico relativo a diversi domini di esperienza sulla base della conoscenza del mondo e dell'enciclopedia. Consente di attivare schemi e *script* su cui si basano i processi di inferenza e l'*expectancy grammar*. È una competenza fondamentale per la comprensione. Alcuni processi di memoria, come la profondità di codifica sulla base dei livelli di elaborazione semantica (Kraick e Lokhart 1972) e l'attivazione delle reti semantiche sulla base del principio di diffusione dell'attivazione (spread activation) proposta da Collins e Loftus (1975) che concorrono alla comprensione di un testo durante i processi di lettura, soprattutto di tipo top-down, non possono attivarsi se la competenza referenziale è deficitaria, ossia se il lettore non possiede una adeguata conoscenza sull'argomento a cui si riferisce il testo.

-Competenza socioculturale

Riguarda gli aspetti relativi alla funzione e al significato delle parole. Tale competenza è alla base delle scelte di registro in base al contesto comunicativo e riguarda anche il valore culturale e affettivo (e dunque gli aspetti connotativi del significato) in relazione ai paradigmi culturali specifici di una determinata comunità linguistica.

-Competenza strategica

In generale riguarda la capacità di mettere in atto determinate strategie per risolvere problemi di comunicazione. Rispetto all'abilità di lettura si tratta, sulla base del livello di competenza lessicale raggiunto, di utilizzare strategie per favorire la comprensione del testo, ad esempio utilizzando le informazioni contestuali per inferire parole sconosciute, oppure tentare di indovinarne il significato (*guessing*) o più in generale comprendere globalmente il significato di un paragrafo.

Una volta stabilito, pur in modo sintetico, cosa si intenda per competenza lessicale si prenderanno in considerazione alcuni specifici aspetti relativi al lessico in funzione dell'abilità di lettura.

2. Apprendere il lessico attraverso la lettura

2.1 Riconoscere una parola

L'apprendimento di una unità lessicale non è un percorso "tutto o niente", ma vi sono diversi gradi di conoscenza del significato di una parola. È possibile infatti che essa sia conosciuta solo parzialmente, che se ne conoscano solo alcuni significati ed alcuni usi. Può trattarsi di un lemma che appartiene al lessico ricettivo (o passivo) e non al lessico produttivo (o attivo) del lettore, oppure può trattarsi di una parola che per effetto di similarità tra L1 e L2 si crede di conoscere, ma in realtà appartiene alla categoria di parole che presentano una *deceptive transparency* (Laufer 1997) o per caratteristiche legate alla forma, ossia alla struttura morfologica o per aspetti riconducibili ai rapporti di significato (sinonimia, polisemia, ecc.) che possono variare, anche sensibilmente, da un sistema linguistico ad un altro. I "falsi amici" sono un esempio classico di parole che si pensa di riconoscere, ma di cui, di fatto, si ignora il reale significato. Le parole con un significato apparentemente riconoscibile sono particolarmente insidiose in quanto il lettore credendo di riconoscere la parola non mette in atto alcuna strategia di comprensione, ma vi attribuisce un significato che può essere errato e fuorviante al punto da inficiare parzialmente o in modo grave la comprensione del testo. Un altro problema può essere rappresentato dalle forme idiomatiche. In generale gli *idioms* si definiscono come espressioni il cui significato non è dato dalla somma delle parole che le compongono. Espressioni come *essere in gamba* o *essere al verde* possono essere riconosciute solo se se ne conosce il significato traslato e se le si assumono e codificano come *chunks*, mentre l'analisi dei singoli significati non porterebbe a nessuna comprensione. In altri casi ci possono essere espressioni, come ad esempio *rompere il ghiaccio* o *prendere la porta*, che consentono un significato letterale il quale, tuttavia, è ben lontano dal significato traslato e dunque anche in questo caso le difficoltà di comprensione permangono.

2.2 L'apprendimento cumulativo

Un fattore determinante per l'espansione lessicale è senz'altro rappresentato dal numero di esposizioni a una determinata porzione di lessico a cui lo studente è esposto. Molte ricerche hanno cercato di stabilire quale sia il numero minimo di esposizioni necessario per poter acquisire una parola in modo stabile. I risultati sono piuttosto eterogenei. Saragi, *et al.* (1978) hanno rilevato che sotto la soglia delle sei esposizioni i significati delle parole *target* erano ricordati dal 50% degli allievi, mentre oltre le sei esposizioni la percentuale aumentava sensibilmente (93%). Una ricerca condotta da Herman, *et al.* (1987) stabilisce invece a venti il numero delle esposizioni necessarie. All'interno di questa forbice si collocano altre ricerche: Nation (1982) indica sedici esposizioni e Jenkins, *et al.* (1985) rileva che dopo dieci esposizioni solo il 25% degli studenti risulta conoscere le parole *target*. Uno studio di Rott (1999) sembra confermare un numero di sei esposizioni come soglia discriminante per l'acquisizione di nuove parole. Ovviamente, le esposizioni sono tanto più significative quanto più le parole compaiono all'interno di input variati e motivanti. Inoltre, il numero di esposizioni è legato alla competenza metalinguistica e al grado di competenza lessicale raggiunta dallo studente. Nelle fasi iniziali di apprendimento può essere necessario un numero di esposizioni superiore a sei, mentre con il progredire del livello e con il consolidarsi di un patrimonio lessicale più ampio le esposizioni necessarie possono diminuire.

2.3 La soglia lessicale

Per poter attivare in L2 i normali processi di lettura utilizzati nella L1 è necessario possedere un livello di competenza lessicale sufficiente al riconoscimento automatico (sia nella forma che nei principali significati) di una certa percentuale di parole del testo. Diviene allora importante stabilire quale possa essere la soglia di conoscenza lessicale che consenta di attivare le normali strategie di lettura, sotto la quale il testo non possa essere compreso. Anche per l'abilità di lettura risulta fondamentale la conoscenza di un lessico di base di circa 3000 famiglie di parole (ossia tipi, non occorrenze) che tradotte in singole unità lessicali corrisponderebbero a circa 5000 parole (Laufer 1991). È questa la soglia minima di patrimonio lessicale che consente di attivare nella L2 processi di lettura simili alla L1. Secondo alcuni studi (Laufer 1997) questa soglia è valida a prescindere dalle qualità attitudinali e intellettive del soggetto:

even the more intelligent students who are good readers in their native language cannot read well in their L2 if their vocabulary is below the threshold (Laufer 1997: 24).

È dunque importante sottolineare che il fattore discriminante nell'abilità di lettura è costituito dalla soglia lessicale più che dalle strategie utilizzate:

...most significant handicap for L2 readers is not lack of reading strategies but insufficient vocabulary [...] What these studies indicate is that the threshold for reading comprehension is, to a large extent, lexical (Laufer 1997: 21).

Va notato tuttavia che, come abbiamo notato in precedenza, la conoscenza di una parola non è un processo "tutto o niente", ma prevede sfumature diverse. Di conseguenza anche la soglia di 3000 parole deve essere intesa non in senso assoluto, ma in senso probabilistico (Nation 2001).

Le 3000 famiglie di parole del lessico di base (o 5000 unità lessicali) consentono la copertura di circa il 90-95% di un testo (Laufer 1997). Anche in questo caso vanno prese in considerazione alcune variabili che possono incidere su questa percentuale, come ad esempio il genere e tipo di testo, la sua lunghezza e il grado di coerenza e coesione. La percentuale di copertura lessicale di un testo è molto importante. Spesso gli insegnanti propongono ai loro allievi testi da leggere senza verificarne il grado di densità e complessità lessicale e questo può comportare seri problemi nella comprensione. È noto, peraltro, che in assenza di una comprensione del contenuto difficilmente si può affrontare una proficua analisi della forma del testo, della sua struttura e della sua organizzazione sintattica. Nation (2001:148) propone una tabella che riassume tale problematica:

Percentuale di copertura del testo	Numero di parole sconosciute ogni 100 occorrenze	Numero di righe del testo per ogni parola sconosciuta
------------------------------------	--	---

99	1	10
98	2	5
95	5	2
90	10	1
80	20	0.5

Una copertura lessicale dell'80% del testo significa che una parola ogni 5 è sconosciuta e che vi sono circa 2 parole sconosciute ogni riga; con una copertura del 95% (che corrisponde alla soglia lessicale individuata da Laufer raggiungibile con 3000 famiglie di parole o circa 5000 occorrenze) vi sono 5 parole sconosciute ogni 100 e, conseguentemente, una parola sconosciuta ogni 2 righe.

In alcuni studi la soglia per una adeguata comprensione viene innalzata al 98%.
Osserva Nation (2001: 148)

Learners need to know a substantial amount of vocabulary in order to read unsimplified material, especially academic text. If we relate text coverage to the strands of learning from meaning-focused input and fluency development, the learners would need to have 95% coverage for learning vocabulary from meaning-focused input, and 98-100% coverage for fluency development.

2.4 I processi di inferenza

L'abilità di lettura coinvolge la mente in una serie di processi attivi complessi ed articolati (Cardona 2004). A partire dagli anni settanta, in ambito cognitivista, sono stati proposti diversi modelli psicolinguistici per descrivere i processi di lettura. In particolare si possono individuare tre modelli con caratteristiche specifiche:

- *top-down*
- *bottom-up*
- *top-down/bottom-up (modello interattivo)*

-I modelli *top-down*

In questo tipo di modelli (Goodman 1970; Smith 1971) il flusso di informazione viene controllato e gestito dalle facoltà mentali superiori del sistema cognitivo. Una caratteristica fondamentale di questi modelli è il ruolo centrale per la comprensione attribuito ai processi di inferenza, ossia alla possibilità di costruire il significato di una parola non familiare attraverso le informazioni contestuali e sulla base dell'enciclopedia e della conoscenza del mondo. Grazie alle informazioni desunte dal testo e alle conoscenze acquisite e attraverso l'attivazione degli script e dei

processi di *spread activation* (Collins e Loftus 1975) il lettore è in grado di formulare ipotesi attivando *l'expectancy grammar* su quanto sta per leggere contribuendo alla costruzione di un significato soggettivo.

Goodman (1967: 127) definisce la lettura come uno *psychological guessing game*, che impegna costantemente il lettore in un *selective, tentative anticipatory process* (cfr. Rayner, Pollastek 1989: p. 462). L'abilità di lettura e di comprensione risiede, dunque, nell'individuare le informazioni contestuali sufficienti a creare ipotesi corrette sul contenuto di quanto si sta leggendo.

-I modelli *bottom-up*

Secondo questi modelli (Gough 1972; Massaro 1975) la maggior parte dell'informazione scorre in modo passivo durante la codifica dell'*input*. Siccome tale flusso avviene ad una velocità estremamente elevata, le informazioni contenute nella memoria a lungo termine intervengono in modo molto limitato sulle modalità dell'intero processo di lettura. In sostanza, la lettura avviene attraverso una serie di stadi, che si susseguono secondo un ordine fisso dal livello sensoriale alla comprensione. Al primo stadio le informazioni colte nel periodo di fissazione restano disponibili nella memoria visiva (iconica), mentre il lettore procede ad una fissazione successiva. L'*input* immagazzinato viene in seguito analizzato nella memoria a breve termine, dove il sistema di comprensione, in base a regole morfosintattiche e semantiche, attribuisce significato all'enunciato. Come si può notare, diversamente dai modelli *top-down*, il ruolo dell'inferenza è praticamente assente. Il processo *bottom-up* presuppone infatti l'analisi di ogni lettera e la conseguente creazione di unità fonemiche corrispondenti ad unità lessicali rappresentate nel lessico mentale. In questa prospettiva la parola viene riconosciuta in modo isolato e le informazioni contestuali non concorrono minimamente a definirne il significato.

-Modelli interattivi *top-down/bottom-up*

I modelli interattivi definiscono la lettura come un processo distribuito su diversi livelli che vanno dal riconoscimento dei grafemi fino agli schemi che organizzano la conoscenza. In questa tipologia di modelli il flusso di informazione si sviluppa in entrambi i sensi. Stanovich (1980), ad esempio, propone un modello definito *interactive-compensatory* in cui i vari livelli interagiscono compensando reciprocamente le eventuali carenze. Sulla base di questo modello, se un lettore ha difficoltà nel riconoscimento automatico di una parola può ricorrere ai processi di inferenza e utilizzare le indicazioni contestuali. Va osservato, tuttavia, che un eccessivo ricorso alle informazioni contestuali nel caso della lettura in L2 non significa necessariamente una maggiore padronanza nell'abilità di lettura, ma piuttosto potrebbe indicare una maggiore difficoltà nel riconoscimento delle parole. Osserva Hulstijn:

fluent word recognition during normal reading and listening, although it is an interactive process including top-down spreading of activation, takes place exclusively at sublexical levels, i.e., it is unaffected by the meaning of the word itself or of words in the immediate context. Only less skilled readers use contextual information in word recognition. When readers become more skilled their reliance on context decrease (2001: 265).

Un modello interattivo è stato proposto anche da Just e Carpenter (1980). Si tratta di un modello che coinvolge i processi di memoria ed in particolare della *working memory*. L'input viene codificato nella fase iniziale sulla base dei tratti fisici (ossia la forma); conseguentemente si attiva la rappresentazione corrispondente nel lessico mentale che viene trasferita nella memoria di lavoro. Alla nuova parola viene assegnato un caso (in base alla grammatica di Fillmore). La rappresentazione fonologica attiva il significato della parola che viene messa a confronto con le informazioni contenute nella memoria a lungo termine e viene integrata con le informazioni precedentemente acquisite. Nel caso in cui ci si trovi di fronte ad una parola sconosciuta, come può avvenire spesso in contesto di L2, è necessario elaborare un nuovo accesso nel lessico mentale corrispondente ad una nuova rappresentazione.

Da un punto di vista glottodidattico sembra dunque importante che si creino le condizioni per poter attivare sia il percorso *top-down* che *bottom-up*, in un processo integrato di codifica ed elaborazione dell'informazione. A tal fine è importante che i testi proposti agli allievi presentino una densità lessicale che consenta l'attivazione di entrambe le modalità. Un testo eccessivamente complesso che presenti, ad esempio, un grado di parole sconosciute che superi la soglia del 95% non presenterebbe i requisiti per attivare in modo armonioso il modello integrato. Stanovich (1980) nel suo modello di lettura riferito alla prima lingua ha osservato come il lettore carente nel riconoscimento delle parole faccia ricorso al contesto per cercare di inferire i significati che non comprende. Anche nella L2 questo processo viene messo in atto spesso, a costo però di un sensibile rallentamento dei tempi di fissazione. D'altra parte se il lettore possiede limitate conoscenze sull'argomento e una competenza lessicale non sufficiente difficilmente potrà trarre vantaggio dalle indicazioni contestuali anche perché, come osservano Perfetti e Lesgold (1979) quando il tentativo di codificare una parola è lento e richiede molto sforzo la memoria a breve termine viene sottoposta ad un lavoro eccessivo e diviene molto difficile attivare le strategie di tipo *top-down*.

I processi di inferenza avvengono sia in L1 che in L2., ma nell'abilità di lettura in lingua straniera vi sono delle variabili specifiche di cui è opportuno tener conto. Ad esempio alcune ricerche hanno evidenziato che in L2 i significati di parole sconosciute vengono inferiti più dal contesto immediato (il contesto, la frase) che dal significato globale del testo. Osserva infatti Haynes (1993: 54): *Guessing is apparently more difficult when comprehension of longer text is required*. Tuttavia, possono insorgere problemi anche nel contesto immediato se le informazioni non sono facilmente riconoscibili. Vi possono essere, infatti, elementi morfologici di apparente somiglianza tra la L1 e la L2 che possono indurre in interpretazioni errate o possono essere presenti *false friends*, ecc.

Secondo Sternberg e Powell (1983), la comprensione di nuove parole è il frutto di tre processi interconnessi:

-la codifica selettiva

Consente di individuare nel testo le informazioni rilevanti da quelle che non lo sono o lo sono meno;

-la combinazione selettiva

consiste nel mettere in relazione le indicazioni raccolte al fine di creare un'ipotesi plausibile sul significato della parola target;

-la comparazione selettiva

una volta creato il nuovo significato viene messo a confronto con le conoscenze già presenti nella memoria a lungo termine e integrato con esse.

Ora, affinché questi processi possano svolgersi con successo è importante che l'input presenti delle caratteristiche adeguate. Sternberg (1987: 92-94) indica sei variabili (*moderating variables*) la cui presenza nel testo può favorire i processi di inferenza:

- *numero di occorrenze della parola sconosciuta.*
- *varietà di contesti in cui la parola può comparire.*
- *importanza della parola sconosciuta per la comprensione del contesto in cui è inserita.*
- *aiuto che si può trarre dal contesto o dal contesto immediato (la frase, il periodo).*
- *densità di parole sconosciute nel testo.*
- *utilità delle conoscenze pregresse (l'enciclopedia) per mettere a frutto le informazioni conosciute presenti nel testo.*

Vi sono dunque alcuni fattori fondamentali che determinano il successo dei processi di inferenza. In primo luogo le caratteristiche del testo; in secondo luogo il grado di conoscenza che il lettore possiede circa l'argomento oggetto del testo ed il livello di competenza lessicale raggiunto. Quindi le scelte metodologiche e didattiche che possono orientare l'allievo a sviluppare maggiormente percorsi di tipo *top-down* o *bottom-up*. Abbiamo osservato che riguardo a quest'ultimo punto sarebbe auspicabile un percorso didattico orientato a sostenere una modalità integrata che favorisca le normali strategie di riconoscimento della parola.

Secondo Huckin e Bloch (1993) tali strategie si articolano in varie fasi. Innanzitutto il lettore cerca di riconoscere la forma della parola o quantomeno di riconoscerne alcune sue parti. In caso di successo egli cercherà di formulare un'ipotesi sul significato (in questo caso il contesto serve solo per verificare l'esattezza dell'ipotesi). In caso contrario, se le indicazioni fornite dalla parola stessa non sono sufficienti, egli cercherà di orientarsi nel testo per vedere se vi sono indicazioni per poter inferire o indovinare il significato della parola sconosciuta (in generale, soprattutto in ambito di L2, le informazioni contestuali saranno ricercate principalmente nel contesto immediato). Se anche questo tentativo fallisce si attivano strategie di evitamento e il lettore tende a passare oltre trascurando la parola di cui non riesce a fornire un significato plausibile.

Nation e Coady (1988) propongono un percorso simile, in cui le strategie di *guessing* sono suddivise in cinque livelli:

-finding the part of speech of unknown word;

-looking at the immediate context of the unknown word and simplifying this context if necessary;

-looking at the wider context of the unknown word. This means looking at the relationship between the clause containing the unknown word and surrounding clauses and sentences;

-guessing the meaning of the unknown word;

-checking that the guess is correct.

2.5. La ritenzione dell'inferenza

L'attività inferenziale, sulla base dei processi indicati da Sternberg e Powell (1983) descritti nel paragrafo precedente (*codifica, combinazione e comparazione selettiva*) è una componente essenziale del processo di lettura sia nella L1 che nella L2. In quest'ultimo ambito, tuttavia, abbiamo osservato che affinché l'inferenza possa aver luogo è importante che nel testo siano presenti determinati requisiti. Un ulteriore aspetto riguarda la ritenzione dell'inferenza. È importante infatti stabilire se il prodotto dell'inferenza possa trasformarsi in un ricordo stabile nella memoria a lungo termine e assumere le caratteristiche di lessico produttivo. A tal fine è utile stabilire il rapporto esistente tra l'attività inferenziale e la ritenzione del significato inferito. Sotto questo profilo sembra si stabilisca un processo inversamente proporzionale tra la facilità di inferenza e le probabilità di ritenzione. Contesti troppo ricchi d'informazione ridurrebbero l'attenzione sul livello lessicale (Mondria, Wit-de Boer 1991). In sostanza, una parola può essere inferita facilmente quando è inserita in un contesto ricco di informazioni utilizzabili o di elementi ridondanti, ma in tal modo l'allievo attiva solo parzialmente i processi di codifica (o non li attiva affatto) e quindi si produce una traccia mnemonica meno stabile, mentre il significato di una parola diviene più stabile nella memoria a lungo termine quando è il frutto di un'elaborazione più complessa.

Osserva Coady (1993: 18):

the very redundancy of richness of information in a given context which enables a reader to successfully guess an unknown word also predicts that the same reader is less likely to learn the word because he or she was able to comprehend the text without knowing the word.

È dunque importante somministrare testi calibrati con attenzione, che presentino veramente le caratteristiche di input + 1 descritte da Krashen nelle sue 5 ipotesi (1981, 1985) ed è altrettanto importante che l'insegnante ricorra a strumenti di monitoraggio del livello di competenza lessicale raggiunto, anche attraverso attività di *testing* diffuso, per stabilire (ad esempio con una curva gaussiana) il livello complessivo di conoscenza lessicale raggiunto ad un certo stadio del percorso di apprendimento. Per poter utilizzare correttamente gli indici di verifica della competenza lessicale è importante riferirsi ai lessici di frequenza e alle indicazioni fornite dai *corpora* oggi facilmente consultabili.

In sintesi possiamo concludere che i processi di inferenza e il ricorso agli indizi contestuali, pur costituendo una attività imprescindibile della lettura e pur essendo alla

base della possibilità di acquisizione di molto lessico, se assunta come unica procedura presenta alcuni inconvenienti:

In primo luogo può verificarsi che il lettore in L2 abbia gravi carenze nel riconoscere la forma delle parole. Se questo primo stadio non è sormontabile il processo di inferenza diviene problematico. Inoltre, è possibile che egli non sia in grado di ricorrere agli indizi contestuali perché il suo livello lessicale non lo consente. Oppure, come osserva Parry (1993), può accadere che il singolo testo non contenga sufficienti elementi affinché sia possibile ricorrere al *guessing* e all'inferenza con successo.

Un ulteriore elemento di difficoltà è rappresentato dal background culturale, dall'enciclopedia e dalle conoscenze specifiche sull'argomento in possesso del lettore. In L2 tali conoscenze possono essere ridotte e rappresentare dunque un serio problema per l'utilizzo del contesto e dell'inferenza.

D'altra parte, è ovvio che l'apprendimento delle migliaia di parole che compongono il lessico di uno studente non potrebbe avvenire solo attraverso un apprendimento strutturato che privilegi solo le strategie *bottom-up*. È evidente che i processi *top-down* concorrono ampiamente nella formazione del lessico di un individuo. Se si pensa che secondo una ricerca di Milton e Meara (1995) studenti di lingue in contesto di L2 apprendono circa 2500 parole all'anno e in contesto di lingua straniera circa 550, è difficile pensare che ciò possa avvenire solo attraverso processi consapevoli e strutturati, senza considerare l'apprendimento inferenziale, le attività di *guessing* e l'apporto dell'apprendimento incidentale, considerando anche il poco tempo dedicato al lessico e in generale le poche ore settimanali di esposizione alla lingua (particolarmente grave in contesto di lingua straniera).

Inoltre, concentrare il fuoco sul solo riconoscimento formale della parola condurrebbe ad un apprendimento di lemmi assunti singolarmente, con il rischio di apprenderne solo il significato principale venendo meno la possibilità di relazionare i significati delle parole con lo specifico contesto in cui si trovano.

La vera strategia vincente è dunque utilizzare un percorso integrato. Osservano infatti (Hucking e Haynes 1993: 291):

...a more viable approach to second-language reading and word guessing appears to be one in which learners employ both top-down and bottom-up processing in complementary fashion. Ideally bottom-up processing should consist of rapid, automated activities such as graphemic identification, lexical access, and syntactic analysis. Top-down processing is a more strategic activity that can be done consciously and deliberately; it oversees the reading and guessing processes and helps ensure that they don't go off the track.

Questi principi conducono ad alcune considerazioni di ordine metodologico. Se da un lato è evidente che molto lessico può essere acquisito attraverso il contesto, dall'altro emerge con chiarezza che la semplice esposizione al testo potrebbe non essere sufficiente per garantire l'apprendimento spontaneo di molte parole. In realtà, ciò che risulta maggiormente importante dal punto di vista glottodidattico e che coinvolge direttamente l'operato degli insegnanti, è che non basta fornire molto input agli allievi per garantire un aumento del patrimonio lessicale. Ciò che è fondamentale è insegnare come imparare dal testo. Come osserva Sternberg:

If, indeed, most vocabulary is learned from context, then what we most need to do is not to teach vocabulary from context, but to teach students to use context to teach themselves. (1987: p. 97)

3. Implicazioni glottodidattiche

Sulla base di quanto descritto nei paragrafi precedenti è possibile stabilire alcuni presupposti metodologici e definire alcune indicazioni pratiche sulle attività da svolgere. In questo paragrafo verrà proposta una possibile traccia di percorso didattico. Si tenga presente che tale percorso ha solo lo scopo di un orientamento generale e non prevede specifiche indicazioni sulla base del livello e dell'età degli allievi. Si tratta, in sostanza, di una griglia metodologica che deve essere adattata dall'insegnante di volta in volta sulla base delle caratteristiche dell'utenza e sugli obiettivi linguistici e mete educative specifici.

3.1 La scelta del testo

-Il testo deve essere innanzitutto motivante e vicino agli interessi degli allievi. Tutte le attività di comprensione e di espansione lessicale raggiungono il loro obiettivo se alla base vi è una motivazione alla lettura. Ad una maggior motivazione corrisponde un maggiore interesse e dunque uno stimolo più forte alla comprensione profonda del testo. In tal modo si garantisce un maggiore coinvolgimento dei processi attentivi (*noticing*) che sono alla base dell'inferenza. La scelta dell'argomento deve dunque essere accurata.

-Il testo deve porsi al livello di I+1. Perché questo avvenga è necessario tenere in conto due aspetti fondamentali:

a) aspetti linguistici che riguardano:

-la densità lessicale (occorrenze, tipi, rispetto della soglia lessicale; cfr. 2.3);

-il lessico di frequenza contenuto nel testo (grado di familiarità, presenza di parole di alta disponibilità oppure di bassa frequenza o termini microlinguistici, ecc.);

-presenza sufficiente di indici contestuali in grado di favorire il processo di inferenza;

-livello di coerenza e coesione nel testo.

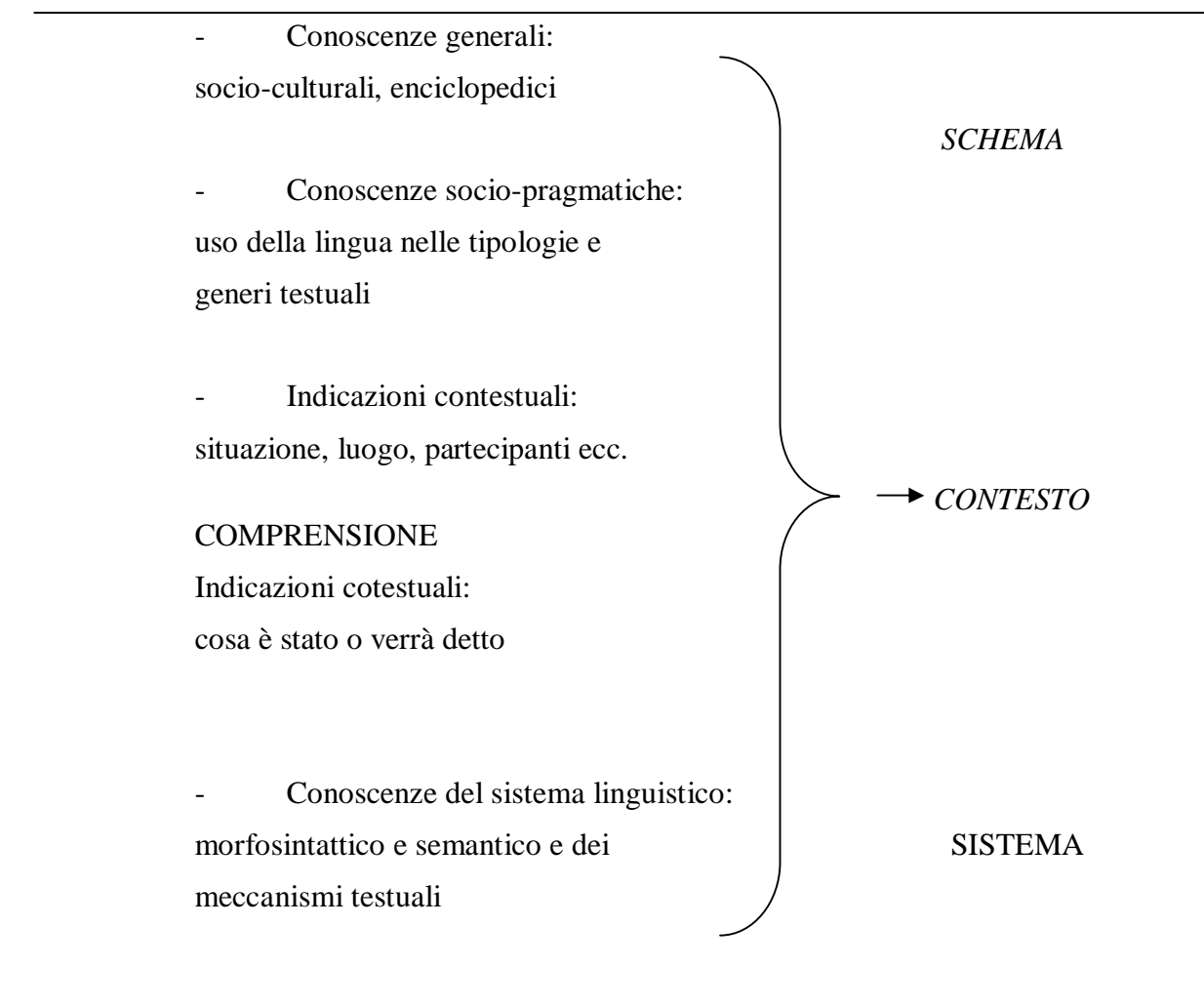
b) Aspetti socio-culturali

-conoscenze di ordine generale (enciclopedia);

-conoscenze specifiche sull'argomento;

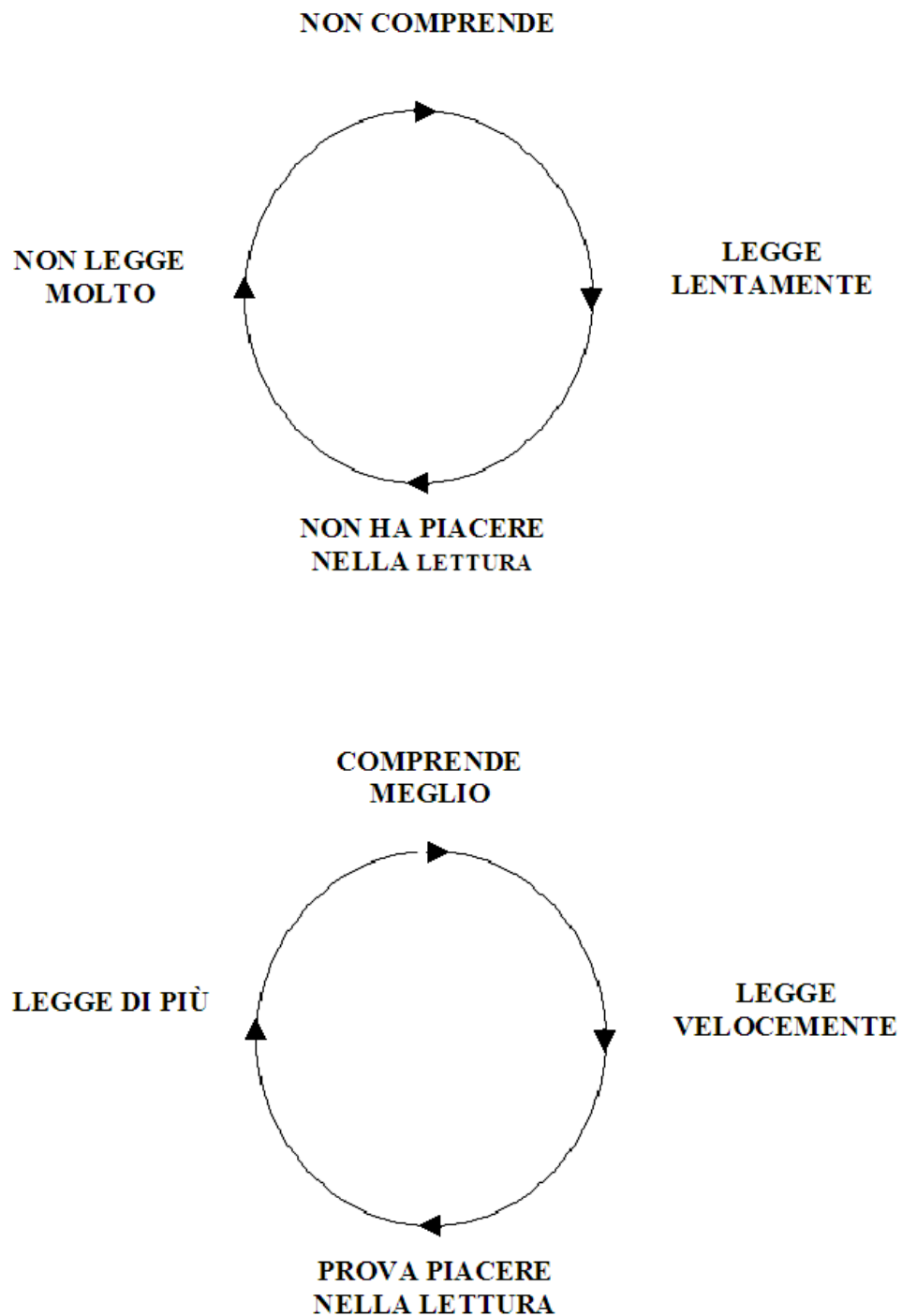
-nozioni socio-culturali rispetto alla comunità linguistica di cui si apprende la lingua.

Possiamo riassumere questi aspetti fondamentali per la comprensione adattando il seguente schema di Anderson e Lynch (1988):



(Adattato da Anderson e Lynch, 1988)

La compresenza adeguata degli aspetti descritti in questo paragrafo costituisce non solo un requisito necessario alla comprensione, ma, conseguentemente, rappresenta anche il prerequisito necessario per sviluppare la consapevolezza di *saper leggere* e dunque il piacere della lettura. In tal modo è possibile evitare l'instaurarsi di un ciclo vizioso che Nuttal (1982) rappresenta nel seguente schema.



(adattato da Nuttal1982)

3.2 obiettivi e strategie

La scelta del testo deve avvenire in funzione degli obiettivi linguistici che l'insegnante desidera raggiungere. Il grado di difficoltà risiede in parte nelle caratteristiche intrinseche del testo, ma molto dipende anche dalle attività che l'insegnante propone di fare su di esso e da quale livello di comprensione sarà

richiesto. Si possono sviluppare infatti specifiche strategie di lettura e quindi si possono predisporre attività coerenti ad esse. Si veda il seguente schema:

<i>Obiettivi</i>	<i>Strategia</i>	<i>attività</i>
Comprendere il contenuto generale del testo.	<i>Skimming</i>	<p>-Prevedere il contenuto del testo sulla base degli elementi contestuali e paratestuali.</p> <p>-Leggere in un tempo limitato.</p> <p>Comprovare con domande generiche, scelte multiple o griglie l'avvenuta comprensione globale del testo.</p>
Comprendere informazioni specifiche presenti nel testo.	<i>Skanning</i>	<p>-Individuare nel testo informazioni specifiche o rilevanti grazie alla comprensione profonda del lessico.</p>
Comprendere l'informazione oggettiva del testo nella sua totalità.	Lettura attenta	<p>-distinguere le informazioni rilevanti da quelle che non lo sono.</p> <p>-evidenziare i contenuti fondamentali</p> <p>-comprendere l'organizzazione delle diverse parti del testo in base ai suoi meccanismi di coerenza e coesione.</p> <p>-Comprendere le informazioni implicite.</p>
Comprendere valutazioni soggettive, punti di vista	Lettura critica	<p>-individuare le diverse opinioni e riassumerle, cogliendo</p>

contrapposti, indici di atteggiamento.		gli elementi di differenza. -prendere posizione ed esprimere e sostenere le proprie opinioni attraverso dialoghi a coppie.
--	--	---

È importante che l'insegnante all'inizio del percorso didattico espliciti e comunichi alla classe quali sono gli obiettivi prefissati e per quale ragione è stato scelto un certo tipo di testo. Coinvolgere gli allievi sulle scelte metodologiche è utile sia sotto l'aspetto motivazionale, sia per sviluppare una consapevolezza critica sulle strategie di lettura a cui successivamente essi possono ricorrere autonomamente.

3.3 Sequenza generale delle attività

3.3.1 Attività di pre-lettura

- Esposizione del *topic*, dell'argomento e del contenuto del testo.
- Presentazione dell'obiettivo e del compito che gli studenti dovranno affrontare, stabilendo i criteri in base ai quali la comprensione sarà soddisfacente (lettura *skimming*, *skanning*, ecc).

- Ascolto di una storia, un commento, un dialogo ecc. sullo stesso argomento del testo.

- Si possono utilizzare tecniche di espansione lessicale quali *spidergram* o costellazioni, mappe concettuali, *brainstorming* ecc. per scrivere alla lavagna un *corpus* lessicale relativo al tema contenuto nel testo.

- Breve discussione, anche con domande aperte, sull'argomento del testo.

Tali attività costituiscono una fase fondamentale per attivare l'*expectancy grammar*, ossia la capacità di creare ipotesi su ciò che verrà letto sulla base degli *script* in cui sono organizzate le conoscenze nella mente.

Per quanto riguarda invece il ricorso ad attività di *preteaching* sul lessico specifico contenuto nel testo i pareri sono discordanti. Se da un lato infatti, vi può essere un qualche vantaggio a presentare il lessico meno frequente o che può creare difficoltà prima della lettura, ciò comporta anche alcuni inconvenienti. Questo tipo di attività infatti richiede un tempo eccessivo e non garantisce che l'apprendimento di parole isolate favorisca poi realmente la comprensione del testo (Nation 1990, Nation e Coady 1988). Inoltre la comprensione, come abbiamo osservato, avviene anche attraverso il *guessing*, ma un eccessivo studio delle parole prima della lettura ridurrebbe l'attività inferenziale. Meglio dunque approfondire lo studio del lessico specifico dopo la lettura: *vocabulary teaching will be more meaningful for learner after they have met it in a text because then they have some experience to attach the teaching to* (Nation 1990: 134).

3.3.2 Distribuzione del testo alla classe.

- Commento sulle eventuali immagini, sul titolo ed eventuale sottotitolo.

3.3.3 Fase di lettura

- Prima lettura silenziosa

Varie ricerche sui processi di lettura in ambito psicolinguistico hanno stabilito che vi è una stretta relazione tra i tempi di fissazione delle parole e il tempo richiesto dal processo di codifica. Una parola meno familiare o sconosciuta richiede più tempo nella codifica e ciò implica un tempo di fissazione maggiore. Questo produce livelli differenziati da studente a studente nell'attivazione dei processi *top-down* e *bottom-up*. Una fase di lettura silenziosa in un tempo stabilito dall'insegnante (sufficiente affinché tutti possano ragionevolmente completare la lettura) favorisce un approccio al testo con strategie personali e abbassa un eventuale approccio ansiogeno al testo.

- Seconda lettura a voce alta e verifica della comprensione globale del testo attraverso semplici domande alla classe oppure griglie e/o scelte multiple e/o *cloze*.

- Terza lettura con particolare attenzione ad aspetti specifici del testo, individuazione delle parole chiave, *ecc.*

- Attenzione alle parole sconosciute (*noticing*). È una fase molto importante. Gli allievi devono cerchiare, sottolineare, evidenziare sul testo le parole che non conoscono anche confrontandosi fra di loro.

3.3.4 Attività sulle parole sconosciute per sviluppare l'inferenza:

a) l'insegnante aiuta a riflettere sulla parola o su alcune parti di essa (affissi, suffissi, morfemi flessivi o derivazionali, *ecc.*) per definirne la categoria e il suo ruolo nella frase;

b) si cercano indizi nel contesto immediato, gli elementi cotestuali che possono favorire la comprensione della parola, le eventuali collocazioni;

c) Si può ricorrere anche al contesto generale cercando di individuare il ruolo o il rapporto della frase che contiene la parola sconosciuta con le altre frasi e con le altre parti del discorso. (rapporti di causa ed effetto, di opposizione, di inclusione ed esclusione, *ecc.*);

d) Tentativo di individuare il significato della parola;

e) Verifica se il significato inferito è corretto.

Se l'allievo non è in grado di formulare un'ipotesi corretta l'insegnante può ricorrere ad ulteriori strategie:

-presentare la parola in un contesto differente in cui vi siano maggiori indizi contestuali per comprenderne il significato;

-fornire una definizione della parola (facendo attenzione che nella definizione non sia compreso lessico più difficile della parola stessa) attraverso, ad esempio, attività di *matching*;

-presentare il significato della parola in una serie di scelte multiple.

-scegliere il disegno corretto in relazione alla parola target o utilizzare tecniche simili di transcodificazione;

-fornire una traduzione della parola nella lingua madre. Questa attività, tuttavia, dipende da alcune variabili. Sempre più spesso le classi sono plurilingue e dunque non esiste un'unica lingua madre. In secondo luogo non sempre una parola può essere tradotta ed avere una corrispondenza nella L1. Non è consigliabile, infine, che la relazione tra un lemma e la corrispondente rappresentazione nel lessico mentale sia mediata dalla traduzione in lingua madre. È preferibile che l'accesso lessicale sia diretto.

3.3.5 *Commenti e attività sul testo*

- discussione di gruppo sul testo letto;

- ulteriori attività sul lessico, individuazione di *chunks*, collocazioni, forme idiomatiche, riflessione sulle metafore, *ecc.*;

- attività sui rapporti di significato (polisemia, sinonimia, antinomia, *ecc.*).

- riflessione sugli aspetti morfosintattici e formulazione di ipotesi sul funzionamento di alcune regole (ad esempio relative all'affissazione, alla derivazione, *ecc.*).

3.3.6 Verifica conclusiva degli obiettivi raggiunti.

Riferimenti bibliografici

-AA. VV., 1996, *Vocabulary Learning and Teaching in a Second Language*, numero monotematico di *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 1, giugno/luglio.

Anderson A., Lynch T., 1988, *Listening*, Oxford, OUP.

-Arnaud P., Savignon. S., 1997, Rare Words, Complex Lexical Units and the Advanced Learner, in Coady J., Huckin T. (a cura di), *Second Language Vocabulary Acquisition*, CUP.

-Bahns J., Eldaw M., 1993, Should We Teach EFL Students Collocations?, in *System*, 21, 1, pp. 101-114.

-Beck I. L., Perfetti C. A., McKeown M. G., 1982, The Effects on Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension, in *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 506-521.

-Beck I., McKeown, 1985, Teaching vocabulary: Making the instruction fit the goal, *Educational Perspectives*, 23, pp. 11-15.

-Bensoussan M., Laufer B., 1984, Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension, in *Journal of Research in Reading*, 7, 1, pp.15-32.

-Bogaards P., 2001, Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary, in *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 3, pp. 321-343.

- Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino UTET Libreria.
- Cardona M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.
- Cardona M., 2007 (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- Carpenter P., Just M., 1986, Cognitive Process in Reading, in Orasanu J., (a cura di) *Reading Comprehension from Research to Practice*, Hillsdale, Erlbaum.
- Carrell P., 1991, Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?, in *Applied Linguistics*, 12, 2, pp.159-179.
- Carter R., 1987, Vocabulary and Second/foreign Language Teaching, in *Language Teaching*, 20, 1, pp. 3-16.
- Carter R., 1998, *Vocabulary*, New York, Routledge.
- Carter R., McCarthy M., 1988 (a cura di), *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.
- Carver R.P., 1994, Percentage of Unknown Vocabulary Words in Text as a Function of the Relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction, in *Journal of Reading Behavior*, 26, 4, 413-437.
- Chitra F., 1996, *Idioms and idiomaticity*, Oxford, OUP.
- Clarke D., Nation I. S. P., 1980, Guessing the meaning of word from context: strategy and techniques, in *System*, 8 (3), pp. 211-220.
- Coady J., 1993, Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting it in Context, in Huckin T., Haynes M., Coady J. (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.
- Coady J., Huckin T., 1997, *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.
- Collins A.M., Loftus E.F., 1975, A Spread Activation Theory of Semantic Processing, in *Psychological Review*, 82, pp.407-28
- Craik F.I.M., Lockhart R.S., 1972, Levels of Processing: A Framework for Memory Research, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.
- Crowder R. G., 1986, *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- Cziko G. A., 1980, Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First – and Second – Language Oral Reading Errors, in *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, 30, 1, giugno, pp. 101-114.
- Davies J., Bistodou L., 1993, How do L1 and L2 Reading differ? Evidence from think aloud protocols, *The Modern Language Journal*, 77, 4459-472.
- De Bot K., Paribakht T.S., Wesche M., 1997, Toward Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition, in *SSLA*, 19, pp. 309-329.
- Dubin F., 1989, The Odd Couple: Reading and Vocabulary, in *ELT Journal*, 43, 4, pp. 283-287.

-Dupuy B., Krashen S., 1993, Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language, in *Applied Language Learning*, 4, pp.55-63.

-Ellis N.C., 1997, Vocabulary Acquisition, Word Structure, Collocation, Word Class, and Meaning, in Schmitt N., McCarthy (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, Cambridge, CUP.

-Ellis R., 1994, Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input: a Review Essay in *Applied Language Learning*, 5, 1, pp. 1-32.

-Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

-Ellis R.E., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

-Goodman K.S., 1967, Reading: a Psycholinguistic Guessing Game, in *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp.126-135.

-Gough P. B., 1972, One Second of Reading, in Kavanagh J. F., Mattingly I. G. (a cura di), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Haynes M., 1993, Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading, in Huckin T., Haynes M., Coady J. (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.

-Herman P.A., Anderson R.C., Pearson P.D., Nagy W.E., 1987, Incidental Acquisition of Word Meaning from Exposition with Varied Text Features, in *Reading Research Quarterly*, 22, 3, pp. 263-284.

-Hirsh D., Nation, P., 1992, What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure?, in *Reading in a Foreign Language*, 8, 2, pp. 689-696.

-Holley F. M., 1973, A Study of Vocabulary Learning in Context: the Effect of New Word Density in German Reading Materials, in *Foreign Language Annals*, 6, pp. 339-347.

-Huckin T., Bloch J., 1993, Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model, in - T., Haynes M., Coady J., (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.

-Huckin T., Coady J., 1999, *Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: A Review*, numero monotematico di *SSLA*, 21, 2.

-Huckin T., Haynes M., Coady J., 1993 (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.

-Hudson T., 1998, Theoretical Perspectives on Reading, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp.43-60.

Hulstijn J. H., 2001, Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: a Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity, in Robinson P. (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, CUP.

-Hulstijn J., Laufer B., 2001, Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition, in *Language Learning*, 51, 3, pp. 539-558.

-Hulstijn L.H., 1993, When Do Foreign-Language Readers Look up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables, in *Modern Language Journal*, 77, 2, pp. 139-147.

-Jenkins J.R., Stein M.L., Wisocki K., 1984, Learning Vocabulary Through Reading, in *American Educational Research Journal*, 21, 4, pp. 767-787.

-Just M. A., Carpenter P. A., 1980, A Theory of Reading: From Eye Fixation to Comprehension, in *Psychological Review*, 87, 4, pp. 329-354.

-Kintsch W., van Dijk T., 1978, Toward a Model of Text Comprehension and Production, in *Psychological Review*, 85, 5, pp. 363-394.

-Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

-Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis*, London, Longman.

-Krashen S., 1989, We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis, in *The Modern Language Journal*, 73, 4, pp. 441-464.

-Laufer B., 1991, How Much Lexis is Necessary to Reading Comprehension?, in Arnaud P. e Bejoint H. (a cura di) *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp. 126-132.

-Laufer B., 1997, The Lexical plight in second language reading, in Coady J., Huckin (a cura di), *Second Language Vocabulary Instruction*, Cambridge, CUP.

-Laufer B., 2003, Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 59, 4, giugno/luglio, pp. 567-587.

-Laufer B., Hulstijn J., 2001, Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement, in *Applied Linguistics*, 22, 1, pp. 1-26.

-Laufer B., Sim D.D., 1985, Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts, in *Foreign Language Annals*, 18, 5, pp. 405-411.

-Laufer, B., 1989, What Percentage of Text Lexis is Essential for Comprehension?, in C. Lauren and M. Nordman (a cura di), *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Clevedon, Multilingual Matters.

-Laufer, B., 1997, What's in a Word That Makes it Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words, in: Schmitt N., McCarthy M., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, CUP.

-Massaro D., W., 1975, *Understanding Language: An Information Processing Analysis of Speech Perception, Reading, and Psycholinguistics*, New York, Academic Press.

-McCarthy M., 1990, *Vocabulary*, Oxford, OUP.

-McCarthy M., 1997, Written and Spoken Vocabulary, in Schmitt N., McCarthy M. (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, CUP.

-McKeown M.G., Curtis M.E., 1987 (a cura di), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N.J, Erlbaum.

-Mezynski, K., 1983, Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension, in *Review of Educational Research*, 53, 2, pp. 253-279.

-Mondria J. A., Wit-de Boer M., 1991, The Effects of Contextual Richness on the Guessability and the Retention of Word in a Foreign Language, in *Applied Linguistics*, 12, 3, pp. 249-267.

-Morrison L., 1996, Talking About Words: A Study of French as a Second Language Learners' Lexical Inferencing Procedures, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 1, giugno/luglio, pp. 41-75.

-Nagy W. E., 1997, On the Role of Context in First-and Second- Language Learning, in Schmitt N., McCarthy M. (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, Cambridge, CUP.

-Nagy W. E., Anderson R. C., Herman P. A., 1987, Learning Word Meanings from Context During Normal Reading, in *American Educational Research Journal*, 24, 2, pp. 237-270.

-Nagy W. E., Herman P. A., 1987, *Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implication for Acquisition and Instruction*, in McKeown M.G., Curtis M. E. (a cura di), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, Erlbaum.

-Nation I. S. P., Waring R., 1997, *Vocabulary Size, Text Coverage and Word List*, in Schmitt N., McCarthy M. (a cura di), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP.

-Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.

-Nation I.S.P., Coady J., 1988, Vocabulary and reading, in Carter R., McCarthy M. (a cura di), *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.

-Nation P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle.

-Nation, I.S.P., 1993, *Vocabulary Size, Growth and Use*, in Schreuder R., Weltens B. (a cura di), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Benjamins.

-Nist S.L., Olejnik S., 1995, The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word Knowledge, in *Reading Research Quarterly*, 30, 2, pp. 172-193.

Nuttal C., 1982, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann.

-Paribakht T. S., Wesche M., 1996, Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types, in *The Canadian Modern Language Review*, 52, 2, pp. 155-178.

-Paribakht T. S., Wesche M., 1999, *Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition. An Introspective Study of Lexical Inferencing*, in *SSLA*, 21, 2, pp. 195-224.

-Paribakht T.S., Wesche M., 1993, Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Programme, in *TESL Canada Journal*, 11, 1, pp. 9-27.

-Parry K., 1991, *Building a Vocabulary Through Academic Reading*, in *Tesol Quarterly*, 25, 4, pp. 629-653.

-Parry K., 1993, Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject, in Huckin T., Haynes M., Coady J. (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, Norwood, Ablex.

-Parry K., 1996, *Culture, Literacy, and L2 Reading*, in *Tesol Quarterly*, 30, 4, pp. 665-692.

Perfetti C. A., Lesgold A. M., 1977, Discourse Comprehension and Sources of Individual Differences, in Just M., Carpenter P. (a cura di), *Cognitive processes in comprehension*, pp. 141-183, Hillsdale, Erlbaum.

-Perfetti C.A., Lesgold A.M., 1979, Coding and Comprehension in Skilled Reading and Implication for Reading Instruction, in Resnick L. B., Weaver P. (a cura di) *Theory and practice of Early Reading*, Vol. 1, pp 57-84, Hillsdale, Erlbaum.

-Quian D.D., 1996, ESL Vocabulary Acquisition: Contextualization and Decontextualization, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 1, giugno/luglio, pp. 120-142.

-Rainer K, Pollatsek A., 1989, *The Psychology of Reading*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

-Raptis H., 1997, Is Second Language Reading Vocabulary Best Learned by Reading?, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 3, aprile, pp. 566-580.

-Robinson P., 2001, *Cognition and second language instruction*, Cambridge, CUP.

-Rott S., 1999, The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention Through Reading, in *SSLA*, 21, 4, dicembre, pp. 589-619.

-Saragi T., Nation I.S.P., Meister G. F., 1978, Vocabulary Learning and Reading, in *System*, 6, 2, pp. 72-78.

-Schmitt N., 1997, *Vocabulary Learning Strategies*, in Schmitt N., McCarthy M. (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, CUP.

-Schmitt N., McCarthy M., 1997 (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition, Pedagogy*, CUP.

-Schmitt N., Meara P., 1987, Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework, in *SSLA*, 19, 1, marzo, pp. 17-36.

-Smith F., 1971, *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

-Smith F., 1973, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

-Stanovich K. E., 1980, Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in Development of Reading Fluency, in *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

- Sternberg R.J., 1987, Most vocabulary is learned from context, in McKeown M.G., Curtis M.E. (a cura di), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Sternberg R.J., Powell J.S., 1983, Comprehending Verbal Comprehension, in *American Psychologist*, 38, pp. 76-96., pp. 878-893.
- Stoller F. L., Grabe., W., 1993, Implication for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research, in Huckin T., Haynes M., Coady J. (a cura di), *Second Language Reading and Vocabulary*, Norwood, N. J., Ablex.
- Tréville M.C., Duquette L., 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Watanabe Y., 1997, Input, Intake and Retention. Effects of Increased Processing on Incidental Learning of Foreign Language Vocabulary, in *SSLA*, 19, 3, settembre, pp. 287-307.
- Weaver C., 1980, *Psycholinguistics and Reading: From Process to Practice*, Boston, Little, Brown and Company.
- Wesche M., Paribakht T. S., 1999, (a cura di), Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research, and Instructional Implication, numero monografico di *SSLA*, 21, 2.
- Zahar R., Cobb T., Spada N., 2001, Acquiring Vocabulary Through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 57, 4, pp. 541-572.
- Zuckernick H., 1996, Second Language Word Decoding Strategies, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 53, 1, giugno/luglio.