

CORPORA E FORESTIERISMI: COADIUVANTI IL PROCESSO DI ACQUISIZIONE LINGUISTICA

LUCIO BRUNO BELLOMO
Università degli Studi di Bari

Abstract

This paper aims at examining the principal benefits to Glottodidactics provided by the cooperation with Corpus Linguistics and by the analysis of loanwords.

The first part of the present paper is a survey dealing with the involvement and cooperation between Glottodidactics and Corpus Linguistics, conveyed through the analysis of actual benefits and current developments: a rethinking in methods and characteristics of language acquisition process; the individualization of the role of the student as a researcher; the absence of anxiogenic factors; the presence of strong motivational elements.

The second part is inspired by a shrewd guess that was made supposing that the use, or better, the recognition of particular lexical elements, such as loanwords, would be useful in a language acquisition process and, even more, in planning a language teaching “pathway”.

A loanword, in its pure (or non-integrated) form, has a great potential in a glottodidactic perspective due to the stability of its aspect. On the other hand integrated loanwords have the special power to strengthen, to reinforce the mnemonic trace when added with a specific consideration about their aspect, their role, their meaning.

Keywords: Glottodidattica, Corpus, Forestierismi, Corpus Linguistics.

Introduzione

La moderna glottodidattica, scevra dalle imprecisioni nozionistiche e di definizione che l'hanno spesso accostata alla linguistica applicata, è scienza interdisciplinare e teorico-pratica che ha come fine ultimo la ricerca di possibili soluzioni ai problemi legati all'educazione linguistica.

La sua evoluzione storica ha toccato un punto di svolta strutturale quando ha incontrato la collaborazione e gli strumenti derivanti dalla *corpus linguistics*. I *corpora*, strumento da sempre presente nella ricerca linguistica, hanno trovato utilizzo in ambito glottodidattico a partire dagli anni '70, sviluppando, in seguito, un'importante sinergia con i metodi didattici più all'avanguardia.

Si è arrivati, attualmente, alla definizione di obiettivi e vantaggi comuni alle due discipline che possono essere facilmente riassumibili nella ridefinizione del processo didattico gestito, ora, dallo *studente-ricercatore*, figura nuova e polivalente che crea il proprio percorso didattico e sviluppa in autonomia competenze ed interessi sotto la guida di un docente sempre più spogliato dei panni di "detentore assoluto" della conoscenza.

La presente ricerca punta alla valutazione del potenziale glottodidattico fornito da un elemento linguistico estremamente duttile e particolare quale è il forestierismo, attraverso un metodo che prevede l'assunzione e l'utilizzo massiccio dello strumento *corpus*.

Nello specifico della disciplina glottodidattica, l'interesse verso i forestierismi non è ancora risultato in uno studio organico o ben strutturato. Tale assenza, le cui ragioni rispondono a fattori di ordine vario, ha permesso lo sviluppo di un sistema di ricerca ampio e libero.

Si propone, attraverso il presente studio, una definizione del ruolo del forestierismo come coadiuvante l'acquisizione linguistica. Il suo valore glottodidattico è considerato in quanto elemento immediatamente (o più facilmente) riconoscibile in un contesto L2.

Corpora

L'utilizzo dei *corpora* in glottodidattica è, al giorno d'oggi, un fenomeno ben consolidato e ormai pluridecennale se si pensa che il suo primo esempio cosciente e maturo è datato 1969¹.

Il processo di adozione dello strumento linguistico nella disciplina didattica ha seguito, tuttavia, un percorso singolare. I *corpora* sono stati utilizzati man mano sempre più frequentemente nell'insegnamento della lingua grazie ad iniziative localizzate ed individuali, e non a seguito di un dibattito generale o di una sistematizzazione programmata delle loro risorse. È il *process of percolation* (processo di infiltrazione) che McEnery e Wilson (1997) analizzano nel loro saggio sull'influenza dei *corpora* nell'insegnamento della lingua. Questa dinamica ha prodotto da un lato l'assenza pressoché totale di pubblicazioni organiche in materia prima degli anni Novanta (oltre vent'anni dopo l'opera di Roe) e dall'altro, però, una serie di sperimentazioni, più o meno valide, lasciate all'intuito e alla curiosità di ricercatori, docenti e studiosi che, in assenza di una dottrina prestabilita, hanno potuto spaziare ed esplorare i materiali a loro disposizione producendo precedenti di fondamentale importanza.

Il primo esempio di discussione a livello conferenziale che si annoveri è datato 1992 ed ha avuto luogo all'interno dell'ICAME², istituto non espressamente dedicato alla didattica, ma più in generale alla ricerca linguistica e sui *corpora*.

A partire dagli anni Novanta l'impegno di diversi studiosi nell'ambito della Linguistica tradizionale,

¹ Anno in cui Peter Roe ha iniziato a utilizzare *corpora* di tipo LSP (Language for Specific Purposes) nell'insegnamento alla Aston University (GB).

² L'ICAME (International Computer Archive of Modern and Medieval English) è un'organizzazione internazionale di linguisti e informatici che si occupa del lavoro sui testi inglesi in formato elettronico.
<http://icame.uib.no/>

e successivamente della Linguistica dei *corpora*, ha portato al superamento della fase che abbiamo detto di “infiltrazione” per raggiungere una fase di “consolidamento” prima, e una di “stabilizzazione” poi.

Questo processo evolutivo è stato accompagnato da un'ampia letteratura, specie in area anglosassone, che ha puntato a creare le basi per una valutazione chiara e uno sfruttamento sistematico delle risorse derivanti dai *corpora*.

È possibile stabilire una prima ampia differenziazione riguardante l'intervento dei *corpora* in glottodidattica, fondata essenzialmente sul loro coinvolgimento diretto o indiretto nel processo di insegnamento.

Tale distinzione contribuisce alla definizione del vantaggio principale derivante dall'incontro delle due discipline: ridurre le esperienze frustranti e i fattori ansiogeni che possono sorgere durante il processo di acquisizione linguistica.

Utilizzo indiretto: materiali

Il loro utilizzo indiretto è riscontrabile nella tendenza, ormai stabile, a creare libri di testo, grammatiche, dizionari, e quant'altro compone l'insieme del materiale didattico, che non sia esplicitamente basato sui *corpora*.

Attualmente gran parte delle grammatiche (per stranieri e non) e dei dizionari di buon livello sono compilati a partire dai dati degli immensi *corpora* disponibili ai loro curatori.

Molto spesso però gli utenti finali (gli studenti), e talvolta anche gli utenti che si potrebbero definire intermedi (un docente che deve effettuare una scelta sul libro di testo da adoperare in classe), non sono consapevoli del fatto che ciò che stanno utilizzando sia frutto di un pregresso studio basato sulle evidenze dei *corpora*.

Questo non fa altro che inficiare gran parte dei vantaggi che l'utilizzo dei *corpora* in glottodidattica possiede, nonché gran parte degli sforzi che gli esperti in materia hanno profuso per il loro riconoscimento: una grammatica o un eserciziario “tradizionale” implica un processo di apprendimento passivo in cui al discente viene presentato e spiegato un contenuto. Il fatto che tale materiale sia stato prodotto a partire da un *corpus*, o meno, poco importa, perché tanto il docente quanto il discente non ne avranno percezione e l'insegnamento continuerà ad essere un processo “impartito” dal docente.

Ciò che l'intervento della Linguistica dei *Corpora* propone a livello glottodidattico è più un ripensamento dei metodi di insegnamento/apprendimento che una revisione dei materiali.

Nonostante ciò bisogna ammettere che la tendenza a comporre il materiale didattico a partire dai dati dei *corpora* ha significato un'importante svolta verso un innalzamento qualitativo del materiale stesso: è senza dubbio più proficuo confrontarsi con situazioni comunicative reali da cui estrapolare problemi o difficoltà linguistiche da sottoporre allo studente, piuttosto che crearne appositamente.

Quest'aspetto è portato al massimo grado quando il materiale didattico non è di tipo tradizionale ma derivato direttamente dal *corpus* (Bernardini : 2004).

Tale riflessione porta irrimediabilmente ad esaminare l'utilizzo dei *corpora* che si è definito diretto, e che risulta essere, a conti fatti, il più interessante tra i due.

Utilizzo diretto: corpus analysis

L'utilizzo più evidente e diretto dei *corpora* in glottodidattica deriva dalla loro analisi, condotta in gran parte attraverso le applicazioni tradizionali, e in particolare tramite lo strumento della *concordance* che risulta tra i più prolifici a livello di dati ed informazioni contestuali.

L'utilizzo più ovvio e immediato che si possa fare dei dati derivanti da un *corpus* è quello di presentare i dati stessi agli studenti sotto forma pre-formatata, secondo gli standard accettati dalla comunità internazionale: liste di frequenza, liste di concordanza e collocati.

La semplice esposizione ai dati “preconfezionati” estrapolati dal *corpus* non è, tuttavia, sempre sufficiente, e rischia di rivelarsi controproducente per lo sviluppo del discente e delle sue conoscenze, come riportato da Bernardini (2000 : 87):

La pratica può, talvolta, rendere perfetti, ma può anche causare frustrazione di fronte alla bassa ottimizzazione degli sforzi richiesti. [...] Nell’ambito della didattica delle lingue straniere, ciò equivale a sostenere che la metodologia adottata consiste nell’espone lo studente alla lingua: un ruolo che nullifica il significato stesso del termine *didattica*.

Affinché l’utilizzo di questo strumento risulti vantaggioso, e possa essere sfruttata l’incomparabile qualità dei dati linguistici da esso derivati, è necessaria una fase introduttiva che esemplifichi e presenti lo strumento stesso sul piano teorico, prima, e pratico, poi.

Una lucida visione delle modalità di insegnamento linguistico attraverso i corpora è proposta da Fligelstone (1993) e passa per tre differenti stadi: insegnare cosa sono i *corpora*; insegnare come manipolarli; insegnare come sfruttarne le potenzialità per l’acquisizione linguistica³.

La prima fase accompagna a un’introduzione generale riguardo i *corpora*, una più approfondita riflessione metodologica sul loro uso. Questa fase non implica necessariamente un lavoro pratico di analisi e manipolazione dei corpora, che avviene in un momento successivo.

Si presentano nella seconda fase, dunque, le possibilità offerte dagli strumenti applicativi che permettono l’analisi di un *corpus* e se ne esemplificano, eventualmente, le modalità di utilizzo.

È possibile in questa fase, in cui sono già consolidate le basi teoriche, far manipolare un *corpus* agli studenti attraverso, ad esempio, un semplice software *concordancer* e valutarne insieme i risultati ottenuti.

La terza fase, più matura, contempla una riflessione sui dati specificatamente linguistici che gli studenti sono riusciti a estrapolare attraverso l’analisi del *corpus*.

Nell’ottica di una riformulazione delle metodologie di insegnamento che si adattino alle risorse proposte dai *corpora* risulta più funzionale l’adozione di un percorso didattico che si ispiri alla riflessione di Fligelstone (come di altri): l’esposizione a materiale pre-selezionato, per quanto utile in una fase iniziale, non può essere considerata un punto di arrivo.

Bisognerebbe piuttosto puntare al raggiungimento di quella condizione di studente-ricercatore (o esploratore) che molte pubblicazioni in materia⁴ indicano come uno tra i maggiori vantaggi dell’incontro *corpora*-glottodidattica.

Studente ricercatore

L’utilizzo dei *corpora* in glottodidattica, così come le più recenti correnti di ricerca nello stesso ambito disciplinare indicano la strada verso un nuovo approccio all’insegnamento e una rivisitazione dei compiti, nonché del ruolo, del docente⁵.

Quel processo che vedeva il discente impegnato in uno sforzo passivo e ricettivo delle informazioni impartite da un docente considerato come fonte di sapere assoluto, non è più accettabile. Gli approcci glottodidattici e la crisi del metodo, assieme allo sviluppo delle tecnologie informatiche, hanno determinato uno slittamento di ruoli tra docente e discente, con quest’ultimo in posizione sempre più centrale all’interno del processo di insegnamento.

Lungi dall’essere un semplice capriccio istituzionale, questo sviluppo è un passo importante verso un processo di democratizzazione dell’insegnamento (Bernardini 2004) in cui l’utilizzo dei *corpora* può giocare un ruolo fondamentale.

Effettivamente il ruolo del docente, all’interno di un percorso di studi (o sia anche di una singola

³ L’autore parla di *Teaching about corpora; Teaching to exploit; Exploiting to teach*.

⁴ Si vedano tra tutte McEnery e Wilson (1997), Bernardini (2004), Aston (2001), Chen (2004).

⁵ Esemplicativo è il lavoro di Lewis (1994) che punta a stabilire le basi per un rinnovamento strutturale del rapporto didattico.

lezione) che utilizza i *corpora* come risorsa, è radicalmente diverso: si chiede al docente di “guidare” il discente nella sua personalissima esplorazione del *corpus* e non di “condurlo” passo dopo passo attraverso la stessa. Il docente deve dettare le linee guida per una corretta e quanto più proficua analisi che porti il discente ad una scoperta “autonoma” del fatto linguistico.

Questo aspetto risulta decisivo.

Lo studente diviene ricercatore, o se si vuole evitare una confusione terminologica, esploratore. Con le basi teoriche acquisite grazie all’aiuto del docente, impegna i suoi sforzi in classe in un processo di esplorazione e di scoperta che ha due fondamentali vantaggi:

- un’assenza quasi totale di fattori ansiogeni;
- una forte componente motivazionale.

L’assenza di fattori ansiogeni deriva dall’assenza di una consegna: il docente non deve necessariamente invitare lo studente a ritrovare un fatto linguistico, o una particolare costruzione, tra gli esempi proposti dai *corpora*. È piuttosto lo studente a dover cercare qualcosa che gli possa risultare interessante a livello linguistico, secondo i suoi gusti o le sue aspirazioni personali. In particolare per ciò che riguarda gli studenti di L2 e LS, è proprio questo uno degli ostacoli principali, ovvero predisporre la mente del discente a questo tipo di lavoro, che, se non compreso appieno, può risultare frustrante e noioso.

Per questa ragione tale tipo di lavoro è considerato notevolmente più proficuo per le classi di lingua a livello universitario o in generale per una fase adulta dell’apprendimento, anche se si intravedono possibilità di estenderlo con buoni risultati anche a livello di insegnamento secondario (McEnery e Wilson 1997).

Per quanto concerne il secondo aspetto, ossia la forte componente motivazionale, è bene specificare quanto essa sia legata ad una espletazione chiara degli obiettivi, ad una valida pianificazione preventiva dei materiali da proporre e ad una valutazione del livello di competenze ed interesse degli studenti:

The type of assignment [...] invites the student to obtain, organize, and study real-language according to individual choice. This type of task gives the student the realistic expectation of breaking new ground as a ‘researcher’, doing something which is a unique and individual contribution, rather than a reworking and evaluation of the research of others. (Leech 2007 : 10)

Far avventurare, ad esempio, lo studente in un *corpus* specializzato, i cui contenuti e la cui profondità lessicale vanno ben oltre le sue conoscenze e le sue competenze, risulterà non solo inutile, ma addirittura controproducente.

Proporgli invece una tipologia testuale “alla sua portata”, ovvero pensare ad una serie di attività e di testi selezionati “su misura”, risulterà stimolante e decisamente utile allo sviluppo delle sue conoscenze.

Questo aspetto è fondamentale per introdurre nell’apprendimento l’elemento di “serendipità”, cioè la scoperta casuale di usi e caratteristiche linguistiche potenzialmente utili (Aston 2000 : 27).

Il ruolo del docente risulta, in questi casi, fondamentale in quanto gestore di un feedback adeguato alle intuizioni degli studenti, che deve, ad ogni modo, puntare al mantenimento del loro interesse e allo sviluppo della loro curiosità, evitando elementi di frustrazione (richiamo alla norma, analisi dell’errore, ecc.).

La valutazione dell’utilizzo dei *corpora* in ambito glottodidattico, con i relativi succitati vantaggi, è accompagnata da uno studio di una categoria di elementi linguistici particolarmente interessante nell’ottica dell’azzeramento dei fattori ansiogeni e nel miglioramento qualitativo del processo di acquisizione linguistica: i forestierismi.

I forestierismi sono frequentemente inglobati nella macro-area dei neologismi, costituendone parte integrante e importante. È fondamentale, tuttavia, sottolineare la netta distinzione esistente tra le occorrenze neologiche pure e quelle dettate dall'influenza straniera: le prime presuppongono un intervento creativo da parte del parlante, le ultime richiedono uno sforzo unicamente mnemonico, o di adattamento al concetto e alla parola che lo descrive.

Attualmente è largamente accettata l'opinione che sono da considerare forestierismi solo quelle parole la cui provenienza e composizione sia legata a sistemi linguistici moderni, escludendo, di fatto, i termini derivanti dalle lingue classiche come il greco e il latino (Beccaria 1994).

È possibile affermare, dunque, che il forestierismo ha origine nel momento in cui un oggetto, un concetto o una situazione nominati in una lingua, entrano in contatto con una cultura diversa da quella che li ha creati.

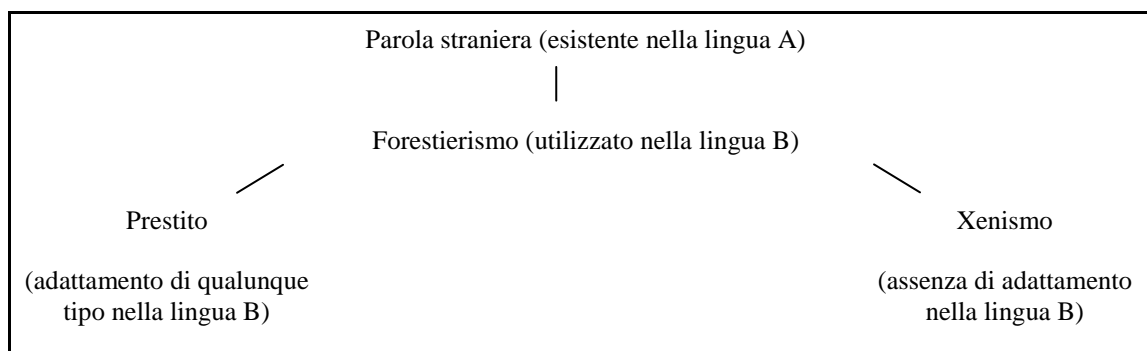
Uno degli aspetti più interessanti, non solo a livello linguistico, legato ai forestierismi è proprio l'incontro tra culture che propone il loro ingresso in un sistema linguistico "altro".

Le modalità di questo incontro possono essere differenti e definiscono le categorie all'interno delle quali i forestierismi, o meglio i prestiti, si collocano⁶.

Le ragioni per cui una parola straniera rimanga intatta a livello di forma o si adatti al sistema linguistico con cui entra in contatto sono legate a diverse variabili che hanno molto a che vedere con la politica linguistica e con la sociolinguistica, mentre il suo uso e la sua diffusione rispondono più che altro a ragioni legate alla moda, all'appartenenza a una classe sociale, alle abitudini linguistiche personali del parlante.

In linea generale è possibile asserire che in fase iniziale la parola straniera incontra numerosi ostacoli dovuti alle regole in fatto di fonetica e alla correlazione abituale tra i fonemi e la loro trascrizione. Tuttavia questa fase iniziale può portare ad una gamma di sviluppi diversi ai cui estremi ci sono appunto il prestito puro e il calco linguistico.

Interessante è la visione di questo processo schematizzata da Carvalho (1989), di cui, di seguito, si traduce il contenuto:



Tale visione radicalizza la fase di non adattamento della parola straniera, attraverso l'utilizzo del termine *xenismo* (anche in originale), e introduce la questione di un atteggiamento purista, che, spesso, viene assunto dai linguisti e dagli studiosi della lingua, in particolar modo quando si tratta di "difendere" la propria lingua dagli "attacchi" stranieri.

Escludendo valutazioni di sorta riguardo tale atteggiamento, è necessario riflettere su quanto la società globalizzata, nel senso positivo del termine, si fondi anche sulla condivisione di concetti, di oggetti e dei termini che li descrivono; chiudere a priori la porta a quelle che sarebbero piuttosto da definire "intrusioni" straniere, vorrebbe dire rinunciare a gran parte delle scienze e delle tecnologie odierne.

⁶ Si veda, tra gli altri, Beccaria G. L., 1994 (a cura di), *Dizionario di Linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi

Al contrario è doveroso registrare come un atteggiamento lassista che permetta un ingresso incondizionato di tali occorrenze, portato alle estreme conseguenze, possa essere lesivo della struttura linguistica che identifica ciascuna delle lingue nazionali.

Il focus principale del presente studio riferirà del valore “ammiccante” che i forestierismi possono assumere in ambito glottodidattico, se considerati come componenti una sorta di “zona franca” in cui il discente di L2 riesce a muoversi con agilità e senza difficoltà

Glottodidattica e forestierismi: ipotesi operative

La riflessione prende spunto dall’ipotesi per cui un forestierismo sia immediatamente (o più facilmente) riconoscibile in un contesto L2, e questo per tre ragioni principali:

- in quanto elemento di rottura della norma fonologica e morfologica della lingua ospite (in particolare se si considerano i prestiti puri);
- in quanto elemento globalizzato: escludendo la lingua che esporta il prestito, le lingue ospiti accolgono in maniera simile, se non identica, l’occorrenza straniera nel proprio sistema lessicale (intervengono in questi casi i fattori legati al prestigio e alla moda citati in precedenza);
- in quanto elemento globalizzante: gran parte dei forestierismi, specie se considerati in sistemi linguistici simili (es. lingue romanze), sono utilizzati correntemente dai parlanti, ossia fanno parte del loro idioletto e sono, dunque, facilmente rilevabili.

Queste tre motivazioni, indubbiamente collegate tra loro, dicono di sfumature diverse pertinenti ad un principale vantaggio: un’informazione già acquisita e manipolabile.

Riprendendo quanto teorizzato dal *Natural Approach* riguardo il processo di comprensione e produzione linguistica (Krashen 1982 : 16-32), è riscontrabile l’utilità, in fase di acquisizione dell’informazione in L2, di una serie di conoscenze già facenti parte del bagaglio culturale (e in questo caso lessicale) del discente, che non impegnino lo sforzo mnemonico, ma anzi lo alleggeriscano⁷.

L’individuazione di una forma “aliena” durante la lettura, l’ascolto o la manipolazione di un testo in L2, e il riconoscimento della familiarità con la stessa, può stimolare nel discente un’attenzione qualitativamente superiore e una più probabile traccia mnemonica del contesto e del co-testo afferenti a quella forma.

Le riflessioni fatte, in tale ambito dalla metodologia del *Lexical Approach* di Lewis (1994), trovano riscontro nel presente discorso: l’attenzione dedicata da tale approccio all’ambiente testuale in cui le parole occorrono, alla loro collocazione, ai loro standard di co-occorrenza, sarà certamente favorita dal non dover dedicare le proprie capacità di interpretazione e significazione a parole dal significato già acquisito, ma al contrario sarà possibile concentrare le proprie capacità inferenziali e predittive sulle parole che ne formano il contesto in senso stretto.

In sintesi, si ipotizza in questa sede una maggiore e migliore osservazione e memorizzazione delle informazioni contestuali nuove, quando il termine di riferimento è un forestierismo, la cui forma e il cui significato sono già facenti parte il bagaglio conoscitivo del discente di L2.

Il valore aggiunto di tale tipo di analisi, quando accostata alla glottodidattica, è la sua applicabilità pressoché universale, anche in classi multilingue, data la natura globalizzata dei forestierismi.

Spingendosi al di là di questo fondamentale aspetto è riscontrabile un ulteriore interessante spunto fornito dall’analisi dei forestierismi, ossia la possibilità di un’ampia riflessione filologica ed

⁷ Si considerino, in particolare, la validità del modello *i+1*, e l’attenzione dedicata ai filtri affettivi.

etimologica sulle evidenze rilevate.

Se si considerano le fasi successive al prestito puro, quelle cioè che prevedono un seppur minimo adattamento alla norma morfologica (e in alcuni casi fonologica) della lingua ospite, risulta molto interessante un lavoro di analisi evolutiva della forma attestata della parola straniera.

Si potrebbero individuare, data una forma attestata in un periodo temporale preciso, i vari stadi di adattamento al sistema linguistico, e le eventuali evoluzioni su modelli linguistici altri.

Questo filone di analisi potrebbe fornire risposte molto interessanti per ciò che riguarda la percezione del sistema fonologico e morfologico della L2 da parte dei discenti.

Bibliografia

- Aston G., 2000, "I corpora come risorse per la traduzione e per l'apprendimento" in Bernardini S., Zanettin F. (a cura di), *I corpora nella didattica della traduzione*, 2000, Bologna, CLUEB, pp. 21-29.
- Beccaria G. L., 1994 (a cura di), *Dizionario di Linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi.
- Bernardini S., 2000, "I corpora nella didattica della traduzione: dall'addestramento alla formazione" in Bernardini S., Zanettin F. (a cura di), *I corpora nella didattica della traduzione*, 2000, Bologna, CLUEB, pp. 81-103.
- Bernardini S., 2004, "Corpora in the classroom" in Sinclair J.M., *How to use corpora in language teaching*, 2004, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 15-36.
- Carvalho N., 1989, *Empréstimos Lingüísticos*, São Paulo, Editora Ática.
- Chen Y.H., 2004, "The Use of Corpora in the Vocabulary Classroom" in *The Internet TESL Journal*, September 2004.
(<http://iteslj.org/Techniques/Chen-Corpora.html>)
- Fligelstone S., 1993, "Some Reflections on Teaching from a Corpus Linguistics Perspective" in *ICAME Journal* 17, 1993, pp. 97-109.
- Krashen S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Leech G., 1997, "Teaching and language corpora: A convergence" in Wichmann A. et alii (a cura di), *Teaching and Language Corpora*, 1997, London, Longman, pp. 1-23.
- Lewis M., 1994, *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*, London, Language Teaching Publications.
- McEnery T., Wilson A., 1997, "Teaching and language corpora" in *ReCall* 9:1, 1997, pp. 5-14.