

## CARATTERISTICHE FONDAMENTALI DI UN LEARNER'S DICTIONARY ITALIANO

*Elmar Schafroth*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Alcune lingue europee ce l'hanno... L'inglese ce l'ha da tanto tempo, oramai in varie versioni. Anche il tedesco lo possiede dal 1993, nel frattempo anche in formati diversi, offerto da più editori. E persino lo spagnolo ce l'ha. Il francese ce l'aveva e cerca di recuperarlo... ci riferiamo a ciò che in questo articolo chiamiamo *learner's dictionary*. E l'italiano? La lingua di Dante, con 61,7 milioni di parlanti come lingua materna, numero venti tra le lingue del mondo (cfr. Basile *et al.*, 2010: 13) e tra le prime cinque lingue più studiate nel mondo (Marello, 2004: 353), dispone di una decina di dizionari monolingui di gran valore per quanto riguarda la loro qualità lessicografica e/o la loro tradizione filologica, alcuni dei quali veri capolavori come il Battaglia, il *GRADIT*, lo *Zingarelli*, il *Grande Dizionario Garzanti*, il *Nuovissimo Dardano*, il *Sabatini Coletti* o il *Devoto-Oli* (cfr. Marri, 2001; Aprile, 2008; Schafroth, 2009). Inoltre per l'italiano esiste una serie di dizionari pedagogici che però, anche se alcuni autori dichiarano diversamente, sono concepiti tutti per apprendenti di madrelingua italiana. Nessuno di questi sarebbe adatto per un utente straniero perché nessuno ha le caratteristiche di un *learner's dictionary*.

Una delle questioni fondamentali è quindi sapere perché in Italia questa situazione sussiste ancora oggi. Perché non è stato varato già da anni un progetto che miri alla creazione di un dizionario per apprendenti di italiano L2<sup>2</sup>? Non sono noti i risultati positivi di *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2001)? Non è cosa nota che l'italiano sia non solo importante, ma addirittura in crescita sul mercato mondiale delle lingue straniere? Questa valutazione è stata recentemente confermata dall'inchiesta *Italiano 2010 - Lingue e cultura italiana all'estero* (Giovanardi, Trifone, 2010), in cui possiamo leggere:

[...] la lettura dei dati del 2010 in parallelo con quelli del 2000 mette in luce una chiara tendenza dell'italiano a riposizionarsi proficuamente nelle sue salde roccaforti tradizionali: oggi più di ieri, la crescita dell'interesse per la lingua italiana nel mondo è in stretta relazione con la crescita dell'interesse per la cultura italiana (Giovanardi, Trifone, 2010: 151).

<sup>1</sup> Lehrstuhl Romanistik IV Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

<sup>2</sup> Con L2 intendo in modo sommario una lingua che per un individuo non è la madrelingua né, in un contesto di bilinguismo o di plurilinguismo, la sua prima lingua. Il termine *italiano L2* può dunque significare "italiano come seconda, o terza o quarta, ecc. Lingua".

E come dobbiamo interpretare, alla luce del ruolo della didattica italiana, il fatto che è stato reso obbligatorio, con una legge del 4 giugno 2010, un test di lingua italiana per gli stranieri che intendono ottenere il permesso di soggiorno? Inoltre, i figli, nipoti e pronipoti degli italiani emigrati negli Stati Uniti, in Argentina o in Germania, per i quali l'italiano non è più la lingua L1 o che hanno imparato solo un dialetto italiano, non potrebbero avere un interesse vitale a "ritrovare" la loro lingua "perduta" (cfr. Haller, 1993)? Tutti questi sprazzi di luce sono indicatori della necessità di un ausilio pratico ideato esclusivamente per tutti quanti vogliono imparare, rimparare, rinfrescare o approfondire l'italiano perché questa lingua non è (più) la loro madrelingua o la loro lingua numero 1<sup>3</sup>.

Nel presente studio<sup>4</sup> non verrà prospettata una panoramica dei dizionari monolingui di italiano. Si tratterà piuttosto di illustrare quali misure lessicografiche dovrebbero essere prese per creare un vero dizionario per apprendenti di italiano L2. Per capire meglio a quale tipo di dizionario mi riferisco basti richiamare alla mente gli oramai famosi *learner's dictionaries* inglesi, come il *Longman Dictionary of Contemporary English* (qui citata la quinta edizione, *LDOCE5*), e i loro *pendant* tedeschi, come *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (qui consultato nell'edizione del 2010, abbreviato *LGDaF*). In queste opere troviamo realizzati i tratti più importanti di un dizionario pedagogico per stranieri, che, nelle seguenti riflessioni, chiamerò *dizionario per apprendenti* (Corda, Marellò, 2004: 220) o *learner's dictionary* (abbreviato *ld*). Questi tratti, per la maggior parte attuati la prima volta nei dizionari britannici, si possono definire come *caratteristiche standard della lessicografia L2* (cfr. Schafroth, 2004; Welker, 2008; Tarp, 2009), indispensabili per ogni dizionario che si rivolga a utenti che non hanno bisogno di informazioni enciclopediche o storiche, neanche di commenti etimologici, né di citazioni letterarie, bensì di dati fondamentali sulla lingua, come la semantizzazione chiara e semplice di un lessema, i suoi contesti sintagmatici tipici, anzitutto le sue collocazioni e le indicazioni sulla sua costruzione sintattica, o descrizioni utili per l'uso attivo dei segnali discorsivi o dei fraseologismi.

Si parlerà dunque di quelle caratteristiche lessicografiche che ritengo cruciali per un dizionario per apprendenti. Non esistendo ancora un vero *learner's dictionary* italiano (cfr. Schafroth, 2002, 2004, 2009) sarà importante dimostrare i deficit dei dizionari monolingui italiani pedagogici, nei confronti delle esigenze particolari di un utente straniero. Scelgo due opere conosciute, diverse nella loro concezione, ma entrambe con finalità didattiche. Il primo dizionario, il *Nuovo Zingarelli minore* (2008) si definisce come "primo vocabolario per gli allievi della scuola primaria e secondaria, adatto a soddisfare le esigenze di conoscenza della lingua e di arricchimento del lessico, obiettivi fondamentali nell'apprendimento dell'Italiano" (p. 3). Tengo a sottolineare che nell'altra sua funzione, quella di un "secondo vocabolario per chiunque già disponga dello Zingarelli maggiore e necessiti di un volume facilmente trasportabile e di rapida consultazione" (ib.), raggiunge l'incontestata qualità lessicografica del *Nuovo Zingarelli* per italiani (cfr. Schafroth, 2009, Cannella, 2010). Ma è anche vero che il *Nuovo Zingarelli minore* (abbreviato qui *NZm*) viene utilizzato in licei e università all'estero (per esempio

<sup>3</sup> A questo proposito Marellò (2004: 352 s.) si augura che la futura lessicografia italiana si orienti verso i bisogni della sua comunità linguistica e renda possibile l'apprendimento della lingua viva.

<sup>4</sup> Ringrazio cordialmente Maria Luisa Dose (Düsseldorf) e Luisa Giacoma (Torino) per la loro lettura accurata e critica.

in Germania), da alunni e studenti che imparano o studiano italiano come L2. Questo dizionario costituisce dunque un fattore reale nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in altri paesi. Il secondo dizionario, *Italiano compatto* (2010), qui citato col nome delle sue curatrici Cattana-Nesci, è pensato "per chi non ha ancora piena padronanza della lingua italiana" (copertina) – alla sua seconda edizione il pubblico previsto era ancora esteso ad adulti che imparano italiano come L2 (cfr. Giacomini, Rovere, 2009: 32). Il Cattana-Nesci del 2010, che contiene 37.000 voci, può essere definito un dizionario selettivo, mentre il *NZm*, con le sue 65.000 voci, può essere considerato un dizionario estensivo. *Italiano compatto*<sup>5</sup> (2010) ha avuto tre edizioni (la prima uscita nel 1996, la seconda nel 2003) basate sulle tre di *Italiano Junior*, pubblicate dalla casa editrice Loescher (Cattana-Nesci, 1995, 2003, 2010).

Tra le caratteristiche essenziali di ogni *learner's dictionary* saranno discusse qui di seguito la qualità delle definizioni, i rapporti semantico-lessicali e quelli morfosemantici del lemma, i contesti sintagmatici (collocazioni, valenze), la dimensione pragmatica (soprattutto i segnali discorsivi e i fraseologismi) e la rubrica *Nota Bene (usage notes)*.

## 2. DEFINIZIONI, RAPPORTI SEMANTICO-LESSICALI E MORFOSEMANTICI

### 2.1. Definizioni

Non è da rimproverare a un dizionario come il *Nuovo Zingarelli minore* che le sue definizioni siano prevalentemente di natura enciclopedica – e non linguistica –, come sarebbe necessario in un dizionario per apprendenti<sup>6</sup>. Una definizione come la seguente può essere chiamata enciclopedica perché fa riferimento alla tassonomia scientifica (*Mammifero, Insettivoro*) e lavora con il metodo di condizioni necessarie e sufficienti:

**pipistrello s. m. 1** Mammifero degli Insettivori, con abitudini crepuscolari, capace di volare avendo gli arti anteriori foggiate ad ala. [...] (*NZm*).

Probabilmente un alunno di madrelingua italiana capirebbe, leggendo solo la definizione, che questa si riferisce al lemma *pipistrello*, ma non necessariamente a causa delle sue brillanti conoscenze linguistiche, bensì piuttosto per la sua cultura generale, grazie alla quale è capace di riconoscere, almeno parzialmente, attraverso i termini

<sup>5</sup> Nella pagina dei crediti di *Italiano compatto* (2010) Zanichelli dichiara che l'opera è tratta da *Italiano Junior*. Un paragone tra i due dizionari dimostra che le microstrutture sono per lo più identiche. Le macrostrutture divergono però: "oltre 30.000 parole" nelle tre edizioni (1995, 2003, 2010) di *Italiano Junior*, 37.000 parole invece nelle tre edizioni di *Italiano Compatto*.

<sup>6</sup> La realizzazione di un'edizione minore dello *Zingarelli*, affidata nel 1983 a Mario Cannella, rendeva necessario «ridurre e semplificare le definizioni originarie dell'edizione maggiore» (Cannella, 2010: 39). Per raggiungere questo obiettivo «si tratta[va] di analizzare una definizione e di individuare una gerarchia tra gli elementi che la compongono, di individuare quelli essenziali, quelli secondari e quelli talora superflui» (ib.). C'era poi il compito non facile di «evitare, all'interno di una definizione, parole difficili che obbligano l'utente a un'ulteriore ricerca (fatte salve naturalmente le esigenze di linguaggi specifici come la matematica, la fisica, la chimica, eccetera)» (ib.). Questo significa che i contenuti enciclopedici sono rimasti sostanzialmente inalterati rispetto al *Nuovo Zingarelli* maggiore.

scientifici, i contenuti enciclopedici. Un utente straniero però, dotato, supponiamo, della stessa cultura generale, non capisce le parole utilizzate nella definizione e rischia di non comprenderne il significato. A lui servirebbe una definizione di carattere piuttosto *linguistico*<sup>7</sup>, che non solo utilizzi una sintassi più semplice e più esplicita, adatta alle sue conoscenze linguistiche ridotte, e parole più comprensibili (facenti parte, nel caso ideale, di un vocabolario di base predefinito), ma che definisca le voci in modo da evocare un tipo di sapere pre-scientifico, intuitivo, che non corrisponda (necessariamente) ad esigenze enciclopediche, ma che abbia un valore prototipico, facilmente riconoscibile. Dei prototipi semantici di *pipistrello* sarebbero: somiglianza al topo, ali, capacità di volare, attività notturna, udito sviluppato e, forse quello più caratteristico, il tipico modo di appendersi a testa all'ingiù. Come vediamo, nel *NZm* la maggior parte di questi tratti "intuitivi" non sono menzionati. Nel Cattana-Nesci ne ritroviamo alcuni, mentre altri ("si nutre di insetti") servono in primo luogo ad arricchire le conoscenze zoologiche e non a identificare il lessema semanticamente:

**pipistrello** *n.m.* piccolo mammifero con ali e corpo simile a quello di un topo; è attivo di notte e si nutre di insetti (Cattana-Nesci).

Per quanto riguarda la ricettività linguistica da parte di un utente straniero il tratto "si nutre di insetti" è superfluo. Non contribuisce a capire che cosa sia un pipistrello.

Nel *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* invece alcuni di questi tratti prototipici fanno parte della definizione:

**Fle·der·maus** *die*; ein kleines (Säuge)Tier mit Flügeln, das *besonders* in Höhlen lebt, nachts fliegt und beim Schlafen mit dem Kopf nach unten hängt (*LGDaF*).

Anche nel *LDOCE5* ritroviamo tratti marcatamente non enciclopedici:

**bat**<sup>1</sup> **S3** /bæt/ *n* [C]  
1 a small animal like a mouse with wings that flies around at night [...]  
(*LDOCE5*).

Un *learner's dictionary* italiano dovrebbe quindi definire in una maniera completamente diversa dai grandi dizionari monolingui, abbandonando l'augusta tradizione dello stile enciclopedico, realizzato spesso in maniera eccellente nelle varie icone lessicografiche, e tenendo conto invece di tratti semantici intuitivi e prototipici. Un lemma come *squalo* potrebbe dunque essere definito, secondo la mia idea di un dizionario per apprendenti, nel modo seguente:

**squalo** *s. m. (lo)* (pl. *gli squali*) grosso pesce di mare con denti **AGUZZI** che reagisce subito all'odore del sangue e che attacca anche gli uomini [...] (E. Sch.),

<sup>7</sup> Una netta distinzione tra il sapere linguistico e il sapere enciclopedico non è possibile perché nella nostra interpretazione del mondo il secondo fa anche parte del primo.

– e non così:

**squàlo** s. m. (*gener.*) Pesce cartilagineo con corpo fusiforme, cinque o sette fessure branchiali, bocca ventrale e pinna della coda asimmetrica [...] (NZm),

– e neanche in questa maniera:

**squàlo** n.m. **1** grande pesce marino carnivoro, di forma affusolata; ha due file di denti aguzzi e una caratteristica pinna sul dorso che affiora dall'acqua quando nuota vicino alla superficie [...] (Cattana-Nesci).

Le parole probabilmente sconosciute a un utente L2 – in base anche alla sua madrelingua (neolatina o no) – sono evidenziate in giallo. Nella mia definizione c'è solo la parola *aguzzo* a poter creare problemi di comprensione. Per questo motivo è identificata in maiuscoletto per segnalare che non fa parte di un *lessico limitato per le definizioni* (tra 2000 e 3000 parole), che non ci si aspetta che l'utente la conosca e che deve essere verificata separatamente<sup>8</sup>.

## 2.2. Rapporti semantico-lessicali e rapporti morfosemantici

### 2.2.1. Rapporti semantico-lessicali

L'ordine alfabetico nel dizionario è una pura convenzione. È pratico, ma ha come conseguenza la distruzione di nessi concettuali e semantici, e anche morfologici, tra le parole. La parola *medico*, ad esempio, appartiene allo stesso campo semantico (o *frame*) di *ospedale*, *paziente*, *operare*, *guarire*, *auscultare*, ecc. Pochi dizionari cercano però di mantenere questi rapporti paradigmatici con riferimenti detti “analogici” nella microstruttura dei lemmi. Famosi per questa tecnica sono i dizionari francesi della casa editrice Robert (ad esempio il *Nouveau Petit Robert*), ma anche il Palazzi-Folena ne fa uso, sebbene in maniera meno esplicita rispetto alle opere francesi. Nell'articolo *ospedale*, ad esempio, vengono elencate le seguenti parole, che stanno per alcuni concetti dello stesso *frame* (inclusi sinonimi, iponimi, coiponimi e meronimi)<sup>9</sup>:

**ospedale** [...] **sm.** [...] **N.** *Sin.* ambulanza, ambulatorio, arcispedale, astanteria, casa di cura, clinica, dispensario, infermeria, lazzaretto, nosocomio, policlinico | contumaciale, da campo, navale | anfiteatro

<sup>8</sup> Un *defining vocabulary* può essere un'ulteriore caratteristica di un *ld*, realizzabile però, a causa del grande numero di conversioni (*a walk/to walk*), più facilmente per l'inglese. Il *LDOCE5* fissa il limite a 2000 parole, una cifra che per un *ld* italiano sarebbe sufficiente solo con difficoltà. Il vocabolario fondamentale nel De Mauro (2000) comprende 2071 parole, con le quali la mia definizione di *squàlo* potrebbe essere effettuata quasi interamente (mancano solo *reagire* e *aguzzo*).

<sup>9</sup> Si trovano nella rubrica *N.*, che sta per “nomenclatura (sinonimi, contrari, voci attinenti, analogie, epiteti, ecc.)” (Palazzi-Folena, 1992: tavola delle abbreviazioni).

anatomico, camera mortuaria, corsia, farmacia, padiglione, sala operatoria, sala parto | aiuto, assistente, caposala, infermiere, inserviente, medico, primario, suora | degenza, ricovero, ospedalità; barella, lettiga, portantina | essere di guardia [...] (Palazzi-Folena, 1992).

I rapporti tra parole della stessa categoria grammaticale e con un significato simile si chiamano *campi lessicali* (ted. *Wortfelder*). L'esempio classico di questo concetto strutturalista è il campo lessicale dei *sedili* (ted. *Sitzgelegenheiten*), i cui elementi (*sedia, poltrona, divano, sgabello*, ecc.) si differenziano tra di loro per almeno un tratto semantico. Nella lessicologia britannica è anche noto il campo lessicale *ridere* (*laugh, giggle, chuckle, snigger, guffaw, cackle*, ecc.) che nel Palazzi-Folena non è indicato come tale, ma che in parte è comunque presente nella sua rubrica *N.* che contiene parole come *ghignare, ridacchiare, sghignazzare, sogghignare, sorridere*.

Il vantaggio di raggruppamenti come il campo semantico e il campo lessicale è palese: indicano nessi e rapporti concettuali e formali nel lessico di una lingua e nel lessico mentale di un parlante. È ovvio che un dizionario alfabetico di per sé, data la sua natura semasiologica, non prevede rubriche onomasiologiche come i campi semantici e lessicali, ma essi sarebbero di una enorme utilità per il lettore che non solo si trova a decodificare parole sconosciute, ma anche a produrre frasi e testi<sup>10</sup>. Ed è questo uno degli obiettivi principali di un *learner's dictionary*! I rapporti concettuali e formali si potrebbero illustrare in rubriche esplicite, tramite rinvii, nelle definizioni o con sinonimi. Nel *Nuovo Zingarelli minore* abbiamo a che fare con un sistema di riferimenti realizzati con definizioni nettamente sinonimiche o con definizioni basate su sinonimi in funzione di iperonimi, e con l'aggiunta occasionale di uno o due sinonimi, come si può osservare a proposito del campo lessicale di *buttare*:

**buttare** **A** v. tr. **1** Gettare, lanciare: *buttare una pietra nell'acqua* [...].

**gettare** **A** v. tr. [...] **1** Scagliare un oggetto da sé [...] **SIN.** Buttare, lanciare [...].

**lanciare** **A** v. tr. [...] **1** Scagliare, tirare con forza qlco. [...] **SIN.** Buttare [...].

**scagliare**<sup>①</sup> **A** v. tr. [...] **1** Gettare via con forza, spec. lontano: *scagliare sassi, pietre*; **SIN.** Scaraventare, tirare. [...].

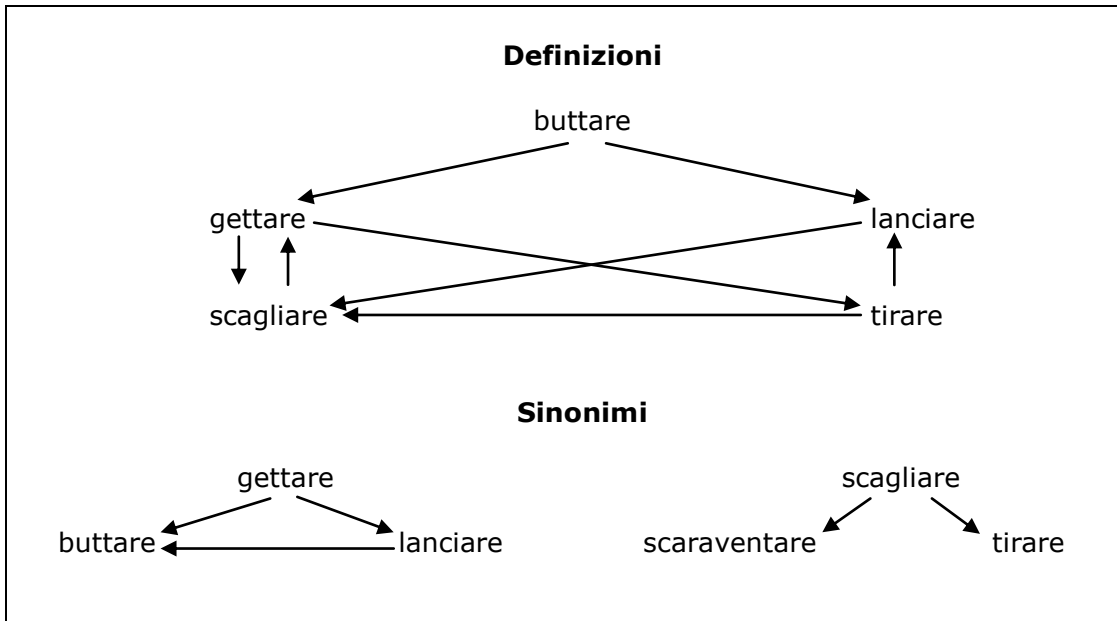
**scaraventare** **A** v. tr. [...] **1** Scagliare con impeto [...].

**tirare** **A** v. tr. [...] **9** Lanciare, scagliare [...].

<sup>10</sup> Nel *NZm* si trovano “118 Tavole di nomenclatura (da *Abito* a *Voce*) collocate in corrispondenza delle voci rispettive nella sezione alfabetica del vocabolario”. Questo attenua un po' l'assenza di rapporti analoghi negli articoli, ma alcune tavole (come quella per *scuola*) contengono centinaia di concetti poco strutturati, la cui utilità rimane almeno discutibile.

Se diamo un'occhiata ai microsistemi referenziali delle definizioni (partendo dal lemma *buttare*) e dei sinonimi (partendo da *gettare* e da *scagliare*) possiamo constatare i nessi seguenti:

Fig. 1: Rinvii tra elementi del campo semantico "*buttare*" nel Nuovo Zingarelli minore (nelle definizioni e mediante sinonimi)



A prescindere dalla definizione circolare tra *buttare*, *gettare*, *lanciare* e *scagliare* (*buttare*: *gettare*, *lanciare*; *gettare*/*lanciare*: *scagliare* (sin. *buttare*); *scagliare*: *gettare*), un dettaglio che non interessa particolarmente in questo contesto, vorrei richiamare l'attenzione su due problemi che un *learner's dictionary* risolverebbe:

1. Definizioni coerenti e armonizzate tra i lessemi di un campo lessicale, che contengano un **iperonimo ricorrente** (*genus proximum*) e le differenze semantiche (*differentiae specificaë*), formulate in un linguaggio definitorio sintatticamente poco complesso e il più semplice possibile sul piano lessicale, per far capire al lettore in quali contesti linguistici si usa *buttare*, *gettare*, ecc.
2. Il riferimento a ulteriori verbi dello stesso campo lessicale come *cestinare*, *catapultare*, *schiaffare*.

Ad 1) La prima esigenza riguarda l'impianto fondamentale di un dizionario, che deve essere realizzato non solo *ab ovo*, cioè dal primo articolo di un dizionario, ma anche in armonia con altri articoli ad esso collegati sul piano morfologico e semantico. Un *ld* italiano – ideale – dovrebbe, tra l'altro, elaborare i campi lessicali concordando le definizioni fra loro. I verbi che fanno parte del campo lessicale *buttare* dovrebbero essere differenziati in maniera semantica o pragmatica, tale da permettere ai lettori di capire in

quale contesto linguistico e extralinguistico si usa l'uno e quando si usa l'altro. Come abbiamo visto gli elementi del campo lessicale *buttare*, nel *Nuovo Zingarelli minore*, sembrano sinonimi approssimativi, a parte che *lanciare*, *scagliare* e *scaraventare* esprimono azioni effettuate con forza o impeto. Ulteriori differenziazioni semantiche, tra *buttare*, *gettare*, *lanciare*, *scagliare*, *scaraventare* e *tirare*, tuttavia non si trovano.

Nel *LDOCE5* non solo l'equivalente di *buttare* (o *gettare*), *to throw*, evidenziato in giallo, è utilizzato in tutte le definizioni come *genus proximum*, ma anche le *differentiae specifica*e sono chiaramente riconoscibili:

## THESAURUS

**throw** to make something such as a ball or stone move quickly through the air using your hand [...].

**toss** (also **chuck**) *informal* to **throw** something, especially in a careless way without using much effort [...].

**hurl** to **throw** something with a lot of force [...].

**fling** to angrily **throw** something somewhere with a lot of force, or to carelessly throw something somewhere because you have very little time [...].

**heave** [...] to **throw** something heavy using a lot of effort [...].

**lob** to **throw** something high into the air over someone or something [...].

## TO THROW A BALL IN A SPORT

**pass** to **throw** the ball to another member of your team [...].

**pitch** to **throw** the ball to the batter in a game of baseball [...].

**bow** to **throw** the ball towards the person who is batting in a game of cricket [...].

Il verbo *toss* (o, in un linguaggio informale, *chuck*) si differenzia da *throw* per il modo disattento con cui l'azione viene compiuta. Il verbo *fling* invece contiene sia il tratto semantico "con rabbia" sia "in maniera disattenta per mancanza di tempo". Quando si tratta di un oggetto pesante si dice *heave*, quando si tratta di un gioco a palla si dice *pass* e, specialmente nel baseball, *pitch*, nel cricket, *bow*. Così devono essere le definizioni in un *learner's dictionary*: non isolate, ma connesse, collegate nell'ambito di un campo lessicale.

Riunificare lessemi in campi lessicali crea coesione e una migliore comprensione dei vocaboli. Procura inoltre uno schema lessicografico al quale l'utente si abitua facilmente e gli mostra, come nel caso del "Thesaurus" nel *LDOCE5*, un'unità interessante e trasparente. Questi quadri lessicali non si limitano ad illustrare solo il contenuto



semantico degli elementi del campo lessicale, ma ne illustrano anche l'uso nei loro contesti tipici. Il campo lessicale *to hit someone*, nel *LDOCE5*, comprende otto verbi differenziati semanticamente, ma anche pragmaticamente, ad esempio dal punto di vista stilistico o diamesico (parlato/scritto):

Il campo lessicale del verbo *to hit* nel *LDOCE5*:

#### THESAURUS

**hit** to hit someone quickly and hard with your hand, a stick etc : *He hit him hard in the stomach. | I don't like to see people hitting a dog.*

**beat** to hit someone deliberately many times, especially very hard : *The girl had been beaten to death. | He was beating the donkey with a stick.*

**strike** *written* to hit someone with your hand or a weapon. **Strike** is more formal than **hit** and is mainly used in written English : *Her husband struck her twice across the face. | Police say that the man had been struck on the head.*

**punch** to hit someone hard with your closed hand, especially in a fight : *I punched him on the nose. | She was screaming and punching him with her fists.*

**thump** [...] *informal* to punch someone very hard : *Sometimes I just want to thump him.*

**beat somebody up** to hurt someone badly in a violent attack, by hitting them many times : *If I tell the police, they'll beat me up. | He had been beaten up and tortured with lighted cigarettes.*

**slap** to hit someone with your open hand, especially because you are angry with them : *They had a big row and she ended up slapping him.*

**spank** (*also smack especially British English*) to hit someone, especially a child, with your open hand in order to punish them : *Should a parent ever smack a child? | I don't agree with smacking. | In those days, children were spanked if they behaved badly.*

Ad 2) Il problema dei dizionari monolingui – pedagogici o no – consiste in genere nel fatto che già l'identificazione degli elementi del campo lessicale è difficilissima se non impossibile. Se partiamo dal verbo *colpire*, come corrispondenza di *to hit*, troviamo nel *Nuovo Zingarelli minore* le seguenti informazioni:

**colpire** **A** v. tr. (*io colpìsco, tu colpìsci*) **1** Battere, percuotere con uno o più colpi: *colpire qlcu. con un pugno [...]* (NZM).

Se raccogliamo adesso verbi semanticamente simili possiamo “costruire” i pilastri del campo lessicale *colpire qlcu.*: accanto a *colpire* avremmo dunque *battere* e *percuotere*. Ma,

prima osservazione, a differenza del dizionario inglese dobbiamo fare da soli il lavoro di confrontare semanticamente i verbi uno con l'altro. In più, seconda osservazione, anche se verificiamo poi gli articoli di *battere* (dove troviamo *picchiare*, il cui articolo contiene *sbattere*), *picchiare*, *sbattere*, *percuotere* non ci imbattiamo in altri verbi non ancora menzionati (a parte *urtare*), che potrebbero riempire il campo lessicale. Anzi, rimangono perduti nella giungla del lemmario. Penso a verbi come *bastonare*, *legnare*, *lisciare* (fam.), *malmenare*, *mazzolare*, *menare* (fam.), *pestare*, *scazzottare* (fam.), *schiaffeggiare*, *sculacciare*, *suonarle a qlcu.* (fam.), per non parlare di locuzioni verbali come *fare a cazzotti*, *prendere a pugni*, *prendere a sberle*. Anche se lasciamo da parte questi ultimi, rimane almeno una decina di verbi nascosta nella macrostruttura nel *Nuovo Zingarelli minore*, anche se, utilizzando il CD dello stesso dizionario, alcuni di essi potrebbero essere visualizzati tramite la ricerca avanzata (con l'inserimento di *picchiare* o *battere* nel campo "Definizioni"); ma questo procedimento richiede una certa esperienza dei mezzi elettronici ed è inutile quando c'è solo la versione cartacea a disposizione – non dimentichiamo inoltre che si può trovare solo una parte dei verbi.

Nel Cattana-Nesci si può constatare almeno il tentativo di considerare concetti affini per mezzo del segno ✨ che indica "parole associate al vocabolo". Nell'articolo *arrossire*, per citare un esempio tratto dalla Guida alla consultazione (p. 4-5), c'è il riferimento al lemma *paonazzo*. Questa indicazione si limita però a poche parole. Il CD-ROM del *NZm*, quando si attiva la ricerca avanzata inserendo "*arrossire*" nel campo "definizione", fornisce altri lemmi associati, che rappresentano concetti simili o che formano, insieme ad altre parole, unità polirematiche intorno allo stesso significato: *accendere* (→ *accendersi*), *brace* (→ *farsi di brace*), *fiamma* (→ *avere, sentirsi salire le fiamme al viso*), *fuoco* (→ *farsi, diventare di fuoco*), *imporporare* (→ *imporporarsi*), *peperone* (→ *diventare rosso come un peperone*), *pomodoro* (→ *diventare rosso come un pomodoro*), *porpora* (→ *essere, diventare, farsi di porpora*), *rosso* (→ *diventare rosso*), *tacchino* (→ *diventare rosso come un tacchino*), *vergogna* (→ *arrossire di vergogna*) – la penultima unità polirematica fa però parte della definizione del lemma *arrossire* nel Cattana-Nesci e l'ultimo sintagma rappresenta una collocazione, anche menzionata nell'*Italiano compatto*. Inoltre l'uso del segno ✨ non è limitato a concetti affini, ma anche a elementi della stessa famiglia di vocaboli (v. 2.2.2.): nell'articolo *battere* troviamo in questa rubrica le parole *abbattere*, *combattere*, *sbattere*, le prime due delle quali non sono semanticamente affini ma solo morfologicamente (ed etimologicamente); negli articoli *colpire*, *picchiare* e *percuotere* questo tipo di rinvio non si trova.

Va da sé che l'integrazione sistematica di concetti associati in un dizionario per apprendenti deve avere dei limiti, almeno per quanto riguarda la versione cartacea. Un dizionario alfabetico, soprattutto se soddisfa bisogni specifici, non può contenere un massimo di riferimenti concettuali, come un'opera onomasiologia è in grado di fare. D'altra parte, uno dei più importanti meriti di un *ld* è la sua "*Benutzerfreundlichkeit*" – una massima facilità nell'uso del dizionario e una grande quantità di informazioni pratiche, come il "*Thesaurus*" nel *LDOCE5*.

Lo sforzo lessicografico di presentare ogni tipo di tavole, foto e illustrazioni di sintesi talvolta può però contrastare con l'esattezza enciclopedica: supponiamo che uno studente di italiano L2 voglia informarsi sui vari tipi di noci, perché è allergico e vuole sapere quali ingredienti contengono i prodotti alimentari italiani o perché ha intenzione di parlare su questo tema con amici italiani, e supponiamo inoltre abbia a disposizione solo un dizionario monolingue, cartaceo, come il Cattana-Nesci o il *NZm*, e conosca solo la parola *noce*, ma non i nomi di cose affini. È ovvio che si aspetta di *essere condotto dal*

*dizionario* agli altri vocaboli dello stesso campo semantico. Nel *NZm* trova le informazioni seguenti, che però non lo aiutano a risalire ad altri concetti associati – trova infatti la *noce moscata*, che non stava cercando, la *noce di cocco*, che sembra solo il frutto del cocco, e la *noce d'India*, che è il cocco (ma quale delle due parole deve allora usare?):

**nóce** **A s. m. 1** Grande albero delle Juglandali con foglie imparipennate ricche di tannino, frutto secco in un involucri esterno carnoso, prima verde poi nero. → ILL. **piante/2 2** Legno duro e compatto di tale albero, usato spec. per la fabbricazione di mobili. **B s. f. 1** Frutto del noce, formato dal mallo carnoso, esterno, che a maturità lascia libero il guscio contenente il gheriglio oleoso, commestibile | *Guscio di n.*, (*fig.*, *scherz.*) imbarcazione piccola e fragile. → ILL. **botanica; frutta 2 (est.)** Pianta che produce frutti in qualche modo simili alla noce | *N. moscata*, albero delle Policarpali il cui frutto a bacca rossa contiene un seme fortemente aromatico | *N. vomica*, albero indiano delle Genzianali con semi piatti, amari, da cui si estrae la stricnina | *N. d'India*, cocco. → ILL. **piante/2; spezie 3 (est.)** Frutto, o parte del frutto, di varie piante, simile a una noce | *N. di cocco*, grosso nocciolo del frutto del cocco, con polpa commestibile e succo dolce, lattiginoso. → ILL. **frutta [...]** (*NZm*).

Nel Cattana-Nesci le definizioni non sono enciclopediche e c'è la rubrica introdotta dal segno ✨, che rinvia a parole associate, ma tra queste non figurano nomi di altri tipi di noce:

**nóce<sup>1</sup>** *n.m. (pl. i nòci)* albero che dà come frutto la noce; ha un legno pregiato, usato per la costruzione di mobili: *un tavolo in noce massiccio*.

**nóce<sup>2</sup>** *n.f. (pl. le nòci)* **1** il frutto del noce; è ricoperto da un guscio duro e si consuma secca. Pane e noci; torta di noci [...] **2** *noce di cocco* [...] **3** *noce moscata* [...] ✨ gheriglio, mallo; abbacchiare, nocino, schiaccianoci (Cattana-Nesci).

Neanche in questo dizionario l'utente straniero s'imbatte in quello che voleva sapere: *nocciola, mandorla, anacardio, pecan*, ecc. Inoltre gli interessa conoscere parole come *arachide, castagna, marrone, mandorla, pistacchio* e *pinolo* anche se, a livello botanico, questi frutti non sono imparentati alla "noce". Nella sua *coscienza linguistica*, prescientifica e ingenua, invece lo sono. Fanno parte della sua categoria cognitiva **noci** nella quale vi sono rappresentanti prototipici come la noce e rappresentanti periferici come il pecan o l'anacardio, indipendentemente dalle classificazioni botaniche<sup>11</sup>. Un *ld* allora deve avere il coraggio di raggruppare tutti questi vocaboli, a favore della "Benutzerfreundlichkeit" del dizionario, come il *LDOCE5*, nel quale, sopra l'articolo *nut*, si trova una tavola con foto a colori di

<sup>11</sup> È vero che nell'articolo *noce* del *NZm* ci sono rinvii a varie tavole di nomenclatura (*piante/2, botanica, frutta, spezie*), ma per un utente impaziente sono troppe tavole e i concetti in questione non vengono tutti raffigurati.

vari tipi di “nuts”, anche se questo raggruppamento dal punto di vista botanico non è sempre corretto:<sup>12</sup>

*cashew nuts, pistachios, walnuts, almonds, pecans, pine nuts, hazelnut, peanuts, chestnuts, coconuts.*

In fondo, una delle differenze fondamentali tra un *learner's dictionary* e un dizionario monolingue “abbreviato” consiste nella *rinuncia*, quando è necessario, al concetto scientifico a favore di quello linguistico, e nella considerazione di categorie cognitive sacrificando, dove occorre, la correttezza e l'esattezza enciclopediche. Solo quando una casa editrice decide di seguire tutto un altro sentiero lessicografico, attraverso cui gli utenti stranieri passano con leggerezza e piacere (perché tutto ciò che è nel dizionario è stato ideato per loro), può nascere un vero *learner's dictionary*.

### 2.2.2. Rapporti morfosemantici

Un altro tipo di raggruppamento di lessemi è quello della *famiglia di vocaboli*, cioè tutte le parole derivate da un'unica radice, come *muovere, mobile, mosso, movimento, mozione, commovente, promuovere, rimuovere*, ecc. Nessuno di questi lessemi figurerebbe, nella sua funzione di lemma lessicografico, dopo un altro nell'ordine alfabetico del lemmario. Il nesso etimologico sarebbe dunque reciso. Se un dizionario decide di raggruppare tutti gli elementi di una famiglia nell'articolo del lemma (lessema) che rappresenta la radice, in questo caso probabilmente *muovere*, e se l'unico criterio è quello etimologico o morfologico – e non, allo stesso tempo, anche semantico – ritroveremmo in questo articolo lessemi come *moto, amozione, emozione* o *mobile*, che però sincronicamente non hanno niente in comune per quanto riguarda il loro significato. Preferisco dunque il termine *rapporti morfosemantici* a quello di *famiglia di vocaboli* perché il primo include non solo il criterio della stessa radice etimologica, un criterio morfologico, ma anche quello del significato sincronicamente identico o simile. Per prendere un altro esempio, nell'articolo *oro* sarebbero legittimi *aureo, aureola, dorare, orato, orefice*, ma non *pandoro, pomodoro* e neanche *orata*. L'etimologia di questi ultimi, che è anche *aurum* naturalmente, verrebbe chiarita nel commento etimologico di ciascuno dei tre articoli. Dal punto di vista dell'italiano odierno il concetto di “oro” non ha più a che fare con nessuna di queste tre parole, e non è neanche più presente nella coscienza metalinguistica della maggior parte dei parlanti, soprattutto per quanto riguarda le parole *pomodoro* e *pandoro*.

Un dizionario per apprendenti che negli anni Sessanta e Ottanta del Novecento ha segnato un'epoca in Francia è il *DFC (Dictionnaire du français contemporain)*, che da tanti anni non viene più riedito. Il suo successore, il *Dictionnaire du français au collège* (Dubois [a cura di], 1987), non ha più la stessa natura distintamente pedagogica, indirizzata a utenti stranieri. Un elemento al quale i lessicografi successivi hanno rinunciato è quello dell'indicazione dei rapporti morfosemantici. Nel *DFC*, nell'articolo *ravir*<sup>1</sup> (“rapire, effettuare un sequestro di qlcu.”), figurano il nome d'agente *ravisseur* e il sostantivo *rapt* (“rapimento”), nell'articolo *ravir*<sup>2</sup> (“rapire, estasiare”) troviamo gli aggettivi *ravi* e *ravissant*, e il sostantivo *ravissement*. Come si vede, i rapporti morfosemantici sono persino

<sup>12</sup> Questa tavola, per motivi di copyright, non è riproducibile dalla versione elettronica.

distribuiti su due parole trattate come due voci diverse (da *omonimi*), anche se risalgono allo stesso etimo (*rapere*).

In un *ld* italiano potrebbero essere indicati rapporti morfosemantici come i seguenti:

**braccio** [...] || **FAM** → *abbracciare, imbracciare, sbracciarsi*

**cavallo** [...] || **FAM** → *cavalcare, cavaliere; cavallaio, region. cavallaro; cavallante*

**contento** [...] || **FAM** → *accontentare*

**diverso** [...] || **FAM** → *diversità*

**perdonare** [...] || **FAM** → *imperdonabile, pardon, perdono*

**sospetto** [...] || **FAM** → *insospettire*

Il percorso fatto dal Cattana-Nesci può essere almeno definito promettente. Nella sua rubrica eterogenea, identificata con il segno ✨, troviamo gli stessi rinvii negli articoli *braccio* e *contento* sopra indicati. L'articolo *diverso* invece non contiene alcun riferimento morfosemantico mentre nel caso di *perdonare* il dizionario rinvia all'aggettivo *imperdonabile*, e, nel caso di *sospetto* al verbo *insospettire*, ma anche all'espressione idiomatica (o a parte di essa) *pulce nell'orecchio*. Si manifestano in questa rubrica allora non solo rapporti morfosemantici ma anche quelli semantici (iponimi, meronimi, concetti dello stesso *frame*):

**cavallo** *n.m.* [...] ✨ *nitrire; giumenta, puledro, purosangue, ronzino, stallone; bardatura, briglie, cavezza, morso, sella, staffa; equestre, equino, ippico; equitazione, ippica; accavallare; ippo-* (Cattana-Nesci).

Se ci fosse anche una categorizzazione interna di questi rapporti potremmo definire riuscita questa componente. Un rinvio al verbo *nitrire* è sicuramente tanto importante quanto il riferimento a parole semanticamente associate ma etimologicamente diverse, come tutti i vocaboli derivati da *equus* o da *hippos*.

Una tale categorizzazione potrebbe essere resa nel modo seguente:

**cavallo** [...] || **FAM** → *cavalcare, cavaliere, cavallaio, region. cavallaro; cavallante* → **accavallare** || **CS 1** *bardatura, briglie, cavezza, morso, paraocchi, sella, sperone, staffa; equestre, equino, ippico; equitazione, ippica; galoppo, passo, trotto* **2** *giumenta, puledro, purosangue, ronzino, stallone* (E. Sch.).

La rubrica **FAM** (famiglia di vocaboli) indica il rapporto morfosemantico tra il lemma e gli elementi della famiglia, messi in corsivo (il segno → indica che la parola è lemmatizzata nel dizionario); quando la parola alla quale si rinvia appare in grassetto (qui → **accavallare**) vuol dire che c'è un rapporto etimologico-morfologico tra il lemma e questo vocabolo lemmatizzato, ma non (più) un rapporto semantico. La rubrica **CS** (campo semantico) invece tratta il legame puramente semantico-concettuale (senza rapporto morfologico), al punto 1 elenca alfabeticamente concetti dello stesso *frame*, categorizzati tra loro secondo gruppi semanticamente coerenti, e al punto 2 gli iponimi.

### 3. CONTESTI SINTAGMATICI

#### 3.1. *Le collocazioni*

Il 2009 e il 2010 sono stati due anni prosperi per la lessicografia e la metalessicografia italiane. Sono state pubblicate due opere importanti dedicate alle collocazioni: il *Dizionario delle Combinazioni Lessicali* di Francesco Urzì (2009) e la monografia sulle collocazioni di Christine Konecny (2010), illustrata prevalentemente con esempi italiani. Molto è stato scritto a proposito del concetto linguistico di collocazione, non conviene entrare nei dettagli della sua storia e dei diversi approcci. Basti segnalare che ci sono due correnti “ideologiche”, fundamentalmente contrastanti, una delle quali è basata sul principio stretto di base-collocatore (ad esempio, *uovo: deporre, covare, cotto, all'occhio di bue*), che fa parte del sistema linguistico dei parlanti e identificabile soprattutto attraverso l'intuizione, e l'altra, rilevata in grandi *corpora* linguistici, che prende in considerazione anche cooccorrenze che non sono collocatori (ad esempio, *uovo: gallina, nido, ricetta, farina*). Il primo tipo è quello ampiamente descritto e appassionatamente difeso da Franz Josef Hausmann, il secondo risale al contestualismo britannico ed è preferito dalla lessicografia inglese, ma anche da autori della germanistica come Hans Jürgen Heringer (1999) (cfr. la critica di questo approccio riassunta in Konecny, 2010).

In un dizionario per apprendenti si tratta di mettere a disposizione i contesti sintagmatici in cui una parola è *tipicamente* coinvolta. In fondo tutte e due le teorie lessicografiche sarebbero applicabili, d'altra parte mi sembra giustificato che le collocazioni fondate sul nesso “base-collocatore” siano preferite. Il criterio della frequenza non può essere addotto per questo scopo, altrimenti collocazioni marcate stilisticamente non dovrebbero essere registrate (v. anche l'*excursus* 1).

La lista seguente, per citare un altro esempio tratto dall'opera L2 di riferimento inglese, il *LDOCE5*, elenca collocazioni composte dalla base lessicale *car* e da un collocatore verbale:

**go/travel by car** *I try to use public transport instead of going by car.*  
**get in/into a car** *The man stopped and she got into the car.*  
**get out of a car** *He got out of the car and went into the newsagent's.*  
**drive a car** *In England you can learn to drive a car when you are 17.*  
**have/own a car** *Do you have a car?*  
**run a car** (= have a car and pay for the petrol, repairs etc it needs) *People on low incomes can't afford to run a car.*

**take the car** (= use a car to go somewhere ) *Is it all right if I take the car this evening?*

**park a car** *She parked the car by the side of the road.*

**back/reverse a car** (= make it move backwards ) *Suzzy backed the car into the driveway.*

**lose control of the car** (= no longer be able to control its direction ) *He lost control of the car on a sharp bend.*

**a car passes/overtakes somebody** *A small black car overtook me on my left.*

**a car drives off/away** *The police car drove off at top speed.*

**a car pulls out** (= moves away from the side of the road ) *A car suddenly pulled out in front of me.*

**a car slows down** *The car slowed down and stopped outside our house.*

**a car pulls up** (= stops ) *Why's that police car pulling up here?*

**a car pulls over** (= stops on the side of a road )

**a car breaks down** (= stops working because something is wrong with it ) *On the way home on the motorway the car broke down.*

**a car stalls** (= stops working for a short time until you start it again ) *My car stalled at the traffic lights.*

**a car hits something/crashes into something** *I saw the car leave the road and hit a tree.*

**a car skids** (= slides sideways in a way you cannot control ) *If it's icy, the car might skid.*

Le collocazioni offerte dal *ld* inglese sono sia illustrate in esempi frasali, sia parafrasate, sia parafrasate e illustrate nello stesso tempo. Questo trattamento lessicografico richiede spazio e una metodologia elaborata (come creare il repertorio delle collocazioni?), due fattori di fronte ai quali molte redazioni indietreggiano. Il *LDOCE5* è molto coerente e mette a disposizione combinazioni lessicali che rimangono un desiderio irrealizzato per i dizionari italiani esistenti, salvo uno specializzato come Urzì (2009), che repertoria *montare, salire in macchina, guidare la macchina, sorpassare una macchina e spingere la macchina (alla massima velocità)*.

È inutile quindi verificare le voci *macchina* o *automobile* nei dizionari scelti per questa analisi (troveremmo solo *guidare la macchina* nel Cattana-Nesci e *viaggiare in macchina* nel *NZm*), perché il loro impianto di base non prevede la considerazione sistematica e estensiva dei contesti sintagmatici – *desiderata* primari invece della lessicografia L2. L'utente che non parla italiano come madrelingua o L1, sfogliando un dizionario italiano, ha bisogno di esprimersi nella sua L2. Vuole produrre frasi e testi, tanto orali quanto scritti. Per avere delle chance di essere acquistata e utilizzata un'opera monolingue deve essere in grado di *aiutare i suoi utenti in tutte le situazioni di emergenza linguistica*.

Un ulteriore esempio: ammesso che si voglia parlare di un pianoforte, quali sono le parole che si collegano tipicamente con la base *pianoforte*? Spontaneamente, senza rifletterci troppo e senza spogliare alcun *corpus* linguistico, direi che “si suona un pianoforte”, “l'accordatore accorda il pianoforte”, si può “accompagnare un cantante al (o con il) pianoforte”. Queste sono anche le tre collocazioni registrate nel *LGDaF*, che considero indicazioni minime e indispensabili per un *ld*. Collocatori aggettivali potrebbero essere *acustico, elettrico, meccanico, scordato, stonato*, collocazioni nominali invece

sarebbero *lo sgabello da pianoforte, il concerto per pianoforte, il maestro o l'insegnante di pianoforte, una sonata per pianoforte, un pezzo o una composizione per pianoforte, la lezione di pianoforte e il pianoforte a coda*. (L'articolo *pianoforte* dovrebbe poi contenere un riferimento al sostantivo *pianista*, perché in lingue come il tedesco o l'inglese questo concetto viene espresso tramite parole composte, che nella classificazione di Hausmann (1991), almeno per il francese e l'italiano, sono chiamate *collocazioni* nominali (N + N): cfr. *Klavierspieler, piano player*).

Nel *LDOCE5* troviamo le seguenti collocazioni:

**play the piano** *Can you play the piano?*

**play something on the piano** *We all sang while Mum played something on the piano.*

**learn the piano** *He wanted his children to learn the piano.*

**practise the piano** *British English*, **practice the piano** *American English* *I would practise the piano for three or four hours a day.*

**sit (down) at the piano** *She sat down at the piano and began to play.*

**accompany somebody on the piano** (= play the piano while someone sings or plays a different instrument) *Lisa sang while George accompanied her on the piano.*

**piano music** *You can listen to live piano music while you dine.*

**a piano player**

**a piano teacher**

**a piano lesson** *I started having piano lessons.*

**piano practice** *Have you done your piano practice?*

Rispetto al *LDOCE5*, nel mio elenco italiano intuitivo, mancherebbero non solo *esercitarsi al pianoforte, essere seduto al pianoforte, studiare pianoforte, musica di pianoforte*, ma anche la differenziazione tra *suonare* nel senso abituale e *suonare* nel senso momentaneo: *Can you play the piano?* vs *We all sang while Mum played something on the piano* – in italiano *Sai suonare il pianoforte?* vs *Noi cantavamo mentre mamma suonava qualcosa al pianoforte*.

Quello che manca però nel *ld* inglese sono verbi che indichino la scarsa qualità del suonare. Urzì (2009), a parte le collocazioni *studiare pianoforte, suonare il pianoforte* e *accordare il pianoforte*, offre i collocatori *strimpellare, pestare* e *zappare*.

#### EXCURSUS 1: METODI PER LA SCELTA DELLE COLLOCAZIONI

Secondo quali metodi si possono rilevare le collocazioni di una lingua? Naturalmente la possibilità più diretta è l'**introspezione** basata sul sapere linguistico: il lessicografo o meglio un gruppo di lessicografi cerca di determinare il “nocciolo” delle collocazioni relative a una base lessicale. È probabile che in questa maniera si manifestino alcune delle collocazioni centrali – ma non tutte, il che ha a che vedere con vari fattori: il sapere linguistico, la coscienza metalinguistica, le condizioni psichiche del momento, che possono divergere da un parlante all'altro. Questo metodo è un inizio, ma non basterà.

La seconda procedura è quella di utilizzare **corpora linguistici** – molti dizionari inglesi lavorano così. Corpora di lingua parlata esistono per l'italiano (ad esempio, BADIP, Cresti) ma non sono abbastanza ampi da poter contenere una moltitudine di collocazioni, per quanto riguarda i tipi lessicali (ingl. *types*) e le occorrenze (ingl. *tokens*).



Nel BADIP troviamo tre attestazioni per *pianoforte*, tra cui due tipi di collocazioni (*suonare il pianoforte* e *quintetto per pianoforte*). D'altra parte, abbiamo a disposizione corpora di lingua scritta come il CD-ROM *Letteratura Italiana Zanichelli (LIZ 4.0)* o i CD-ROM e gli archivi di alcuni quotidiani, come il *Corriere della Sera*, che però non sono sempre accessibili gratuitamente o non dispongono di un motore di ricerca adeguato all'analisi di collocazioni<sup>13</sup>. Inoltre testi letterari di tutti i secoli non servono necessariamente ad illustrare collocazioni di oggi.

L'esistenza di corpora linguistici molto grandi come COSMAS II, elaborato e pubblicato on line dall'*Institut für Deutsche Sprache* di Mannheim, può essere utile per cercare cooccorrenze lessicali del tedesco, ordinate secondo la loro frequenza nei testi del corpus scelto per l'analisi. COSMAS II contiene attualmente 5,2 miliardi di *token*, il suo corpus più vasto, detto "W", cioè l'archivio della lingua scritta, che ho utilizzato qui per un breve spoglio, comprende 3,625 miliardi di occorrenze. Il vantaggio di un corpus così vasto è l'alta probabilità di trovare un gran numero di attestazioni per un lessema e quindi anche per le collocazioni o contesti tipici che esso forma con un altro lessema. Non tutti i contesti frequenti sono collocazioni del tipo base-collocatore.

Al primo posto delle cooccorrenze più frequenti con la parola *pianoforte*, che conta 88.593 attestazioni nell'archivio della lingua scritta (!), è (a) "*für Violine [und...] Klavier*". Seguono (c) "*für Violoncello und [...] Klavier*" e (d) "*für Klarinette [und...] Klavier*", interrotto da (b) "*am Klavier [...] begleitet von*", che ha il secondo posto nell'ordine di frequenza. I contesti (a), (c) e (d) non sono collocazioni. Riflettono il tipo di testo che in questo corpus è maggiormente rappresentato: i quotidiani, che, per loro natura, contengono anche recensioni di concerti musicali. Questo è uno dei pericoli dell'estrazione di contesti tipici da corpora linguistici. Il risultato (b) "*am Klavier [...] begleitet von*" ("accompagnato al pianoforte da"), anche questa cooccorrenza tratta da programmi o recensioni di concerti pubblicati in moltissimi quotidiani, risale a una vera e propria collocazione: "*jemanden am Klavier begleiten*" ("accompagnare qualcuno al pianoforte"). Vediamo quindi che troviamo delle collocazioni nei corpora linguistici. D'altra parte, un altro pericolo di questo metodo, e che ci possono essere troppe coincidenze dovute alla composizione dei testi del corpus. Abbiamo visto che il tema pianoforte, in questo corpus, sembra essere focalizzato soprattutto dal punto di vista della descrizione di un concerto, ma non da una prospettiva quotidiana, nella quale compaiono anche collocazioni come *esercitarsi al pianoforte* o *strimpellare il pianoforte*. Per questo motivo, nel corpus analizzato di COSMAS II, tra le 50 cooccorrenze più frequenti ci sono solo poche collocazioni verbali del linguaggio comune (tradotte e rese da me nella loro forma infinitiva): *accompagnare qualcuno al pianoforte* e *suonare il pianoforte* (*studiare pianoforte* n° 51, *imparare a suonare pianoforte* n° 165). Altre combinazioni tra la parola *pianoforte* e un verbo, non sempre collocazioni in senso stretto, sono ad esempio: *essere seduto al pianoforte* (n° 227 in ordine di frequenza), *comporre qualcosa per pianoforte* (n° 228), *insegnare pianoforte* (n° 303), *il pianoforte dà una cornice musicale a qualcosa* (n° 308), *strimpellare (qualcosa) sul pianoforte* (n° 383), *intonare qualcosa al pianoforte* (n° 452), *improvvisare qualcosa al pianoforte* (n° 1587)... È sbagliato dire quindi che da corpora vasti non si possa estrarre una gran quantità di collocazioni. La questione però è quella di decidere quali scegliere per un dizionario (per

<sup>13</sup> Il *Corriere della Sera* rende disponibile a tutti i lettori il proprio archivio digitale: sono consultabili gratuitamente i testi di oltre un milione di articoli di firme prestigiose, cronisti e reporter, dal 1992 a oggi (*Archivio storico del Corriere della Sera*: <http://archivistorico.corriere.it/> (9 febbraio 2011).

apprendenti). È sufficiente l'indicatore della frequenza? E se fosse così fino a quale frequenza si può dire che una collocazione faccia parte del linguaggio comune? Segnalo che nel corpus tedesco analizzato, se contiamo tutte le attestazioni per le collocazioni verbali, cioè con tutte le forme flesse del verbo, *suonare il pianoforte* arriva a 10.386 occorrenze, *accompagnare (qualcuno) al pianoforte* è rappresentato 10.766 volte, *accordare il pianoforte* 1.156 volte, per *imparare a suonare il pianoforte* invece ci sono solo 767 attestazioni, per *esercitarsi al pianoforte* 336 e per *strimpellare sul/il pianoforte* 121 occorrenze... Quale limite si deve fissare? 150? 100? 50? 10? Ma è sufficiente la rilevanza statistica? O è necessario tener conto anche della *disponibilità*, un fattore che in molti corpora non si esprime attraverso una cifra, ma che fa di nuovo parte della coscienza metalinguistica? Così si potrebbe dire che, *strimpellare*, anche se la sua frequenza sarà piuttosto bassa, è una parola ben conosciuta nella comunità linguistica e nelle comunicazioni quotidiane e gode quindi di un'alta disponibilità, come *gomito*, che è una parola statisticamente rara, ma nota a tutti.

Un corpus simile, ma più difficile da utilizzare,<sup>14</sup> è itWaC, un corpus italiano di 1,585 miliardi di *token* che si compone di testi estratti dal quotidiano *La Repubblica on line*, che rappresenta la lingua standard (cfr. Baroni *et al.*, 2009), e di liste di frequenza prese da dizionari di base. «Confrontando le liste di frequenza dei due corpora, si constatava che il 94-96% di Repubblica è presente in itWaC» (Gerstenberg, 2010: 455). Gerstenberg ha utilizzato (e elaborato) un corpus parziale di itWaC, che comprende circa 388 milioni di *token*. Secondo le sue analisi, condotte proprio per questo studio<sup>15</sup>, a proposito della parola *pianoforte*, i verbi più frequenti che formano un contesto sintagmatico con *pianoforte*, sono *suonare* (165 occorrenze), *diplomare* (73), *accompagnare* (64), *essere* (32), *eseguire* (21), *avere* (14) e *sedere* (14). Analizzando il contesto morfosintattico del verbo *suonare* otteniamo risultati sorprendenti: al di là dell'uso transitivo – *suonare il pianoforte* (138 *token*) e *suonare un pianoforte* (7) –, sono attestati anche *suonare al pianoforte* (17) e perfino *suonare sul pianoforte* (2). Per quanto riguarda la frequenza delle collocazioni registrate da Urzi (2009), troviamo un'altra volta la conferma che una bassa frequenza non dice nulla sulla disponibilità cognitiva di una collocazione: nel *corpus* parziale di itWaC *strimpellare* ha solo tre attestazioni, *accordare* ne ha due, mentre *pestare* e *zappare* non sono presenti.

Per quanto riguarda *Internet* e la sua idoneità come fonte linguistica, c'è il problema che l'uso di grandi motori di ricerca è caratterizzato da «restrizioni della possibile formulazione di richieste e [delle] cifre stesse» (Gerstenberg, 2010: 444). L'evidenza empirica rimane ancora troppo imprecisa, troppo casuale. Se eseguiamo, ad esempio, una ricerca su *Google.it*, precisando “Visualizza solo le pagine scritte in italiano” e “Cerca pagine situate in Italia”, riceviamo un numero di risultati gigantesco (1,71 milioni), che si dovrebbe leggere (almeno nella loro visualizzazione breve) o persino cliccare (per leggerne di più) uno dopo l'altro per sapere se contengono una collocazione o no. Tra le prime 30 attestazioni troviamo solo parole composte (che, come detto, per alcuni autori costituiscono anche collocazioni): *pezzi per pianoforte*, *lezioni di pianoforte*, *musica per pianoforte*, *spartiti per pianoforte*, *corsi di pianoforte*, probabilmente perché le pagine gerarchicamente più importanti sono quelle di negozi o ditte che producono o vendono

<sup>14</sup> «ITWAC può essere scaricato gratuitamente, dopo una semplice registrazione, ma non è possibile condurre su di esso interrogazioni online?» (Gerstenberg, 2010: 454).

<sup>15</sup> Ringrazio vivamente la collega per questa cortesia.

pianoforti o accessori. La prima attestazione di una collocazione verbale è la n° 42 (“suonare un pianoforte virtuale”). La n° 47 contiene *A Londra il pianoforte si suona in piazza*, la n° 50 *imparare a suonare il pianoforte*. La successiva collocazione verbale (*accordare un pianoforte*) è la n° 69. Dubito che esista una redazione lessicografica che si possa permettere di verificare le collocazioni per UNA parola in centinaia di attestazioni. Secondo me, questo *medium* digitale può essere consultato puntualmente, ma non sistematicamente.

Un terzo metodo è la **compilazione** di collocazioni sulla base di dizionari della stessa lingua o di altre lingue, secondo le regole della citazione scientifica, s'intende. Nel caso del *LGDaF*, per esempio, non si è celato che le definizioni e le collocazioni prendevano spunto sia dal *Dictionnaire du français contemporain* che dai *learner's dictionaries* inglesi dell'epoca (cfr. Schafroth, Zöfgen, 1998).

La via di mezzo ideale è un pluralismo dei metodi. La decisione su quale o quali tra i tre approcci sia adatto dipende anche dallo *scopus collocazionale* del lessema, cioè dal numero di combinazioni che il lessema forma con altri. Lo *scopus* può essere piuttosto ristretto, come nel caso di *ipoteca* o di *scapolo*, o piuttosto largo come nel caso di *misura* o *notizia*.

## EXCURSUS 2: LE COLLOCAZIONI NELL'ELDIT

Prendiamo ancora in considerazione un dizionario elettronico bilingue per apprendenti, accessibile solo on line: il *Dizionario elettronico per apprendenti Italiano-Tedesco*, o, brevemente, secondo il titolo tedesco, *ELDIT (Elektronisches (Lern)erwörterbuch Deutsch-Italienisch)*. Questo “programma”, come implicito nel nome, viene sviluppato, dal 1999, dall'Accademia Europea di Bolzano ed è «formato da un lessico di base di ca. 3000 parole per la lingua tedesca e per la lingua italiana e rivolto ad apprendenti principianti e intermedi rispettivamente della lingua italiana e della lingua tedesca»<sup>16</sup>. Rispetto alle collocazioni possiamo leggere: «typical and frequently used collocations with translations and numerous examples»<sup>17</sup>. Per quanto riguarda il loro metodo di rilevamento esse sono state raccolte, secondo l'informazione via mail di una ex-collaboratrice del progetto (11.02.2011), sulla base dell'introspezione dei lessicografi, dell'analisi di corpora e della consultazione di altri dizionari, italiani e tedeschi.

Nell'articolo *pianoforte*, copiato qui sotto nel suo formato *Printscreen* (figura 2), troviamo un esempio dell'uso della parola, che illustra un contesto tipico indicando anche parole-satellite (come *suonare*, *musica*, *tastiera*) e la collocazione *sedersi davanti al pianoforte*: “*Quando Enrico si siede davanti al pianoforte e suona la sua musica su quella tastiera, tutti rimangono incantati*”. Nella rubrica “*Wörter verbinden*” (“combinazioni di parole”) *ELDIT* offre una serie di combinazioni con *pianoforte*, che tuttavia non riguardano solo collocazioni. Ciascuna delle collocazioni vere viene inoltre illustrata in un esempio nel quale si ritrovano altre parole-satellite come *conservatorio di musica*, *esercitarsi*, *scuola di musica*, *diploma in musica*, *istituto di musica*, *eseguire (un concerto)*, *palco*, *sala dei concerti* – una strategia che non può che essere auspicata.

<sup>16</sup> <http://dev.eurac.edu:8081/MakeEldit1/Html/eldithelp/informationIt.html> (09.02.2011).

<sup>17</sup> <http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/projects/ProjectDetails.aspx?pid=1755> (09.02.2011).

Tra le collocazioni (con esempi) figurano: *suonare il pianoforte*, *studiare il pianoforte*, *insegnare pianoforte*, *dare*, *prendere lezioni di pianoforte* (in fondo si tratta di una combinazione di due collocazioni); *maestro*, *studente di pianoforte*, *concerto per pianoforte*, *pianoforte a coda*, *mezza coda*, *verticale* (si potrebbe rinunciare alle ultime due e inserire invece *pianoforte elettrico* e *digitale*); altri collocatori, elencati insieme ad aggettivi che non sono collocatori (*nuovo*, *vecchio*, *antico*, *rovinato*, *prezioso* – questa mescolanza è un punto debole e criticabile), sono *stonato* e *accordato*.

Fig. 2. Estratto dall'articolo "pianoforte" nell'ELDIT (parte italiano-tedesco), rubrica "Combinazioni di parole" (09.02.2011)

A parte il fatto che rispetto alla varietà di collocazioni possibili relative alla base *pianoforte* appena citate, nell'ELDIT ne è presente un numero abbastanza grande, ma non sufficiente, non si capisce perché nell'altra direzione del dizionario (tedesco-italiano) siano registrate collocazioni che mancano, tranne una (*Klavier spielen*/*suonare il pianoforte*)<sup>18</sup>, completamente nella parte italiano-tedesco, cioè: *Klavier üben* (*esercitarsi al pianoforte*); *am Klavier sitzen* (*sedersi al pianoforte*)<sup>19</sup>; *jemdn. am Klavier begleiten*, *jemdn. auf dem Klavier begleiten* (*accompagnare qualcuno al pianoforte*); *etwas auf dem Klavier spielen* (*suonare qualcosa al pianoforte*); *ein Klavier stimmen* (*accordare un pianoforte*); *ein Klavier ist (völlig) verstimmt* (*un pianoforte è (totalmente) scordato*); *ein elektrisches Klavier* (*un pianoforte elettrico*).

<sup>18</sup> Da correggere qui: *pinoforte* [sic!].

<sup>19</sup> L'equivalente tedesco sarebbe *essere seduto al pianoforte*; il contesto *sedersi davanti al pianoforte* viene dato, come abbiamo visto, nell'esempio che illustra il lemma *pianoforte* (nella parte italiano-tedesco).

Per non essere malinteso: se mettiamo insieme il numero delle collocazioni italiano-tedesco a quelle di tedesco-italiano arriviamo a 21 (ce ne è una che figura in ciascuna delle due parti) – una cifra ragguardevole! Se contiamo solo la parte tedesco-italiano arriviamo a 8, mentre viceversa ne troviamo 13. È un peccato, volendo esprimere un ultimo commento su questo dizionario, che le due parti non vengano sintonizzate più rigorosamente.

Tirando le somme per quanto riguarda le collocazioni nei dizionari analizzati: un paesaggio piuttosto desertico quello italiano (parlo della lessicografia pedagogica monolingue), con qualche piccola oasi come l'ELDIT (che in fondo non dovremmo elencare tra gli “italiani”), e prati verdeggianti invece per quanto riguarda i *ld* inglesi.

### 3.2. Le valenze

Un altro contesto sintagmatico è quello che esiste fra due lessemi collegati da una determinata preposizione. La natura di una tale preposizione non è per niente casuale, ma fa parte del quadro funzionale o grammaticale di un lessema: si dice *fiero di* (in tedesco *stolz auf*), *un'allergia a* (in tedesco *eine Allergie gegen*) e *inciampare in* (*stolpern über*). Si tratta della *valenza grammaticale* di un lessema<sup>20</sup>, concetto prestatato dalla chimica, che può essere definito, analogicamente a quella, come proprietà di un lessema di combinarsi con altri, rappresentato dalla natura della preposizione e, nel caso dei verbi, dalla costruzione sintattica richiesta da essi (*reggenza*): *sopravvivere a qualcosa* (intransitivo, con la preposizione *a*), ma *etwas überleben* (transitivo) in tedesco, *pentirsi di qualcosa* (intransitivo, qui con la preposizione *di*), ma *etwas bereuen* (transitivo). Queste valenze di solito non sono prevedibili in una lingua straniera. Non possono quindi essere trasferite automaticamente dalla madrelingua a un altro idioma. Guardiamo il lessema *scusare* con il suo quadro valenziale e i suoi pendant in inglese, francese, spagnolo e tedesco.

LESSEMA	QUADRO VALENZIALE			
	Valenza 1	compl./cosa	Valenza 2	compl./persona
<i>scusarsi</i>	di/per	qualcosa	con/presso	qualcuno
<i>apologize</i>	for	something	to	somebody*
<i>s'excuser</i>	de	quelque chose	auprès de	quelqu'un
<i>disculpar</i>	por	algo	ante	alguien
<i>sich entschuldigen</i>	für	etwas	bei	jemandem*

\* L'ordine dei costituenti è di solito inverso.

<sup>20</sup> Trascuro qui la cosiddetta valenza lessicale, che indica un rapporto piuttosto libero tra due unità, utilizzabile con vari lessemi, come ad esempio, *a proposito di*, *nei confronti di*, che possono essere seguiti da molti verbi e sostantivi. Schwarze (2009: 111) parla qui di “reggenza lessicalmente variabile”, per esempio: “guardare {in, dietro, sotto, verso} un oggetto”. In senso stretto, la scelta tra due preposizioni, come *di* e *per* nel caso di *scusarsi*, per Schwarze sarebbe già una reggenza lessicalmente variabile mentre l'autore prevede la reggenza fissa solo quando “la preposizione dell'Obliquo è interamente determinato dal verbo. Questo significa che per un certo verbo, in un certo argomento, è possibile un'unica preposizione [...]” (ib.: 110 s.). Utilizzo qui il termine *valenza grammaticale* per comprendere anche casi dove, all'interno di un argomento come *scusarsi* {PREP qualcosa}, c'è la possibilità di una seconda preposizione. Per casi come *discutere* {di, a proposito di, su, riguardo, ...} parlerei invece di *valenza lessicale*.

Anche se è vero che la valenza che si combina con un complemento designante una cosa è rappresentata in alcune lingue dal concetto “per” (ingl. *for*, sp. *por*, ted. *für*) deve (o può) essere espressa in altre lingue con il concetto “di” (it. *di*, fr. *de*), per non parlare dell'imprevedibilità, così sembra, nella realizzazione della seconda valenza, che si combina con il complemento designante una persona: it. *con/presso*, ingl. *to*, fr. *auprès de*, sp. *ante* e ted. *bei*. Nessuno che impari una di queste lingue come L2 è capace di inferire la giusta preposizione dalla sua madrelingua. In alcuni casi, come in francese, la cosa è ancora più complicata, soprattutto per quanto riguarda l'uso di *excuser* in testi del tempo passato (a), nei quali uno studente di francese si imbatte di solito, o nell'uso transitivo (b). Il più grande dizionario della lingua francese, il *Trésor de la langue française* registra ancora altre valenze possibili (grassetto mio):

(a) *Il s'excusa **sur** sa myopie.*

(b) *Je te prie de m'excuser **pour** tout à l'heure, mais j'étais très pressé*  
(BOURDET, *Sexe faible*, 1931, III, p. 431).

Fino a poco tempo fa, i dizionari monolingui italiani, hanno trascurato fortemente l'elaborazione esplicita e coerente delle valenze. Solo le edizioni più recenti di alcuni dizionari d'uso con grande diffusione (cfr. Schafroth, 2009) cominciano timidamente a integrarle, per non parlare del *Sabatini Coletti 2008*, che sin dalla sua prima edizione, il *DISC*, uscito nel 1997, contiene un trattamento dei lemmi basato su una sua propria teoria valenziale.

I dizionari pedagogici italiani manifestano grandi lacune e difficoltà nella descrizione delle valenze di un lessema, e questo non solo per quanto riguarda i sostantivi e gli aggettivi, ma anche i verbi (cfr. Schafroth, 2002, 2011). Si può davvero parlare di un enorme deficit, e non si capisce perché le redazioni non ritocchino sistematicamente anche i loro dizionari pedagogici. Un articolo *scusare*, ideato per un *learner's dictionary* italiano, potrebbe avere, rispetto alla descrizione lessicografica delle valenze (grassetto blu), il seguente aspetto:

**scusare** [sku'zare] **A v. trans.** **1** *scusare (qualcuno) (di/per qualcosa)* perdonare qualcuno di solito per motivi non gravi: *vi prego di scusarmi, avevo dimenticato l'appuntamento; mi scusi del disturbo; **scusare qualcosa** scusate il ritardo; **scusare (qualcuno) se** scusa/scusami se ti ho disturbato* **2** ***scusare qualcuno (con/presso qualcuno) (di/per qualcosa)** giustificare: l'hanno scusato presso il direttore per la sua assenza* **3** *scusa, scusate, scusi, o scusami, scusatemi, mi scusi* formule di cortesia per richiamare l'attenzione o per rendere meno forte una critica: *scusi, che ore sono?; scusa, ma mi sembra proprio brutto quel quadro* **B v. pron.** **4** ***scusarsi (con/presso qualcuno) (di/per qualcosa o di/per INF o se)** dire a qualcuno che qualcosa dispiace {scusarsi tanto}: si è scusato con i lettori per l'errore; mi scuso se ho fatto tardi; mi volevo scusare per domani, ma non posso venire; si sono scusati di essere arrivati solo alla fine del primo atto* □ **(e) scusa, scusi, scusate se è poco!** iron si dice per sottolineare che qualcosa è molto importante o eccessivo: *mi hanno fatto una multa di 200 €, scusate se è poco!* || **FAM** → *scusa* || N.B.: → perdonare → giustificare (a scuola) → permesso (1) (E. Sch.).



I vantaggi di un'elaborazione delle valenze effettuata in questa maniera sono:

1. il principio di indicare, ove possibile, una o più *formule di struttura* (*valency pattern*) per *le singole accezioni* del lemma, senza equivoco, senza affastellamento di informazioni semantiche e grammaticali;
2. la differenziazione sistematica della *natura degli oggetti* (se, cioè, il complemento indica una persona o una cosa);
3. la differenziazione sistematica tra *complemento obbligatorio* (senza parentesi) e complemento *facoltativo* (fra parentesi). Nel suo secondo significato *scusare* può essere utilizzato (a) solo col complemento oggetto, (b) col complemento oggetto e un complemento indiretto designante una persona o (c) col complemento oggetto e un complemento indiretto designante una cosa, o (d) col complemento oggetto e tutti e due i complementi indiretti;
4. l'indicazione non solo di complementi nominali, ma anche di preposizioni che permettono il collegamento con una *proposizione infinitiva* o *oggettiva*, introdotta da una congiunzione (in questo caso *se*);
5. la possibilità di ricondurre alla stessa formula di struttura un numero elevato di *esempi* che si incontrano nei contesti concreti;
6. (non illustrato nell'esempio di *scusare*.) la *natura semantica* anche del soggetto (ad esempio, umano/non umano).

Con questi sei principi un *ld* può facilmente fungere anche da *dizionario per la produzione* e non solo da dizionario per la decodificazione. I lettori saranno in grado di formare frasi grammaticalmente corrette, senza dover consultare una grammatica.

Una struttura valenziale non esiste né nel Cattana-Nesci né nel *Nuovo Zingarelli minore*. È superfluo rappresentare gli articoli interi di *scusare* perché sono privi di *valency pattern*. Un minimo di informazioni sulle valenze viene dato negli esempi:

**scusàre** [...] **scusàrsi** v. *pron. rifl.* esprimere rammarico e dispiacere, chiedere scusa: *mi scuso per il ritardo* (Cattana-Nesci).

**scusàre** [...] **B** **scusàrsi** v. *rifl.* Discolparsi, chiedere scusa: *scusarsi dell'assenza* (NZm).

#### 4. LA DIMENSIONE PRAGMATICA E LA RUBRICA *NOTA BENE*

La filosofia di un *learner's dictionary* consiste nel profondo immedesimarsi lessicografico nei bisogni linguistici dei suoi utenti. Come abbiamo visto, questo approccio deve includere un determinato modo di presentare le definizioni e un massimo di informazioni sui contesti tipici del lemma. Questo dovrebbe inoltre essere presentato nell'insieme dei suoi collegamenti semantici e morfosemantici e non come se fosse una monade indipendente. Ma ci sono ancora altre possibilità di fare di un dizionario un mezzo idoneo per facilitare la comunicazione. Penso soprattutto alla dimensione pragmatica della lingua che, per la lessicografia, può manifestarsi in vari

modi: con l'integrazione sistematica di *segnali discorsivi* e di *connettivi* e con la loro descrizione adeguata alla comunicazione parlata e scritta; con un microsistema equilibrato delle *marche d'uso*, che devono considerare prevalentemente l'effetto comunicativo di una parola o di un'espressione; e, in stretto collegamento al criterio precedente, con un'adeguata presentazione dei *fraseologismi*, tale da far capire agli utenti in quale situazione e per quale scopo pragmatico si usa un'espressione idiomatica. Non possiamo trattare qui tutti gli aspetti. Per le marche d'uso segnalo Schafroth (2003), per i connettivi, cioè congiunzioni testuali o locuzioni congiunzionali testuali, come *da una parte... dall'altra, infatti, inoltre, perciò, per cui, però, tuttavia, del resto, in realtà*, importantissimi per produrre dei testi, faccio riferimento a un dizionario, anche se non ideato per apprendenti, ma ideale per dimostrare una lessicografia profondamente permeata dalla linguistica moderna – al *DISC* di Francesco Sabatini e Vittorio Coletti. Questi due linguisti si sono anche occupati dei *segnali discorsivi* in un modo coerente e comprensibile.

Un *ld* dovrebbe in primo luogo specificare gli “atti linguistici” coinvolti in un elemento come *sentì, guarda, capirai, insomma, comunque* – o *mi raccomando*. Le descrizioni lessicografiche nei dizionari monolingui, pedagogici o no, tranne il *DISC*, non bastano per dare a un utente straniero la capacità di usare questi segnali attivamente. Posso parlare per esperienza personale: da studente non ho mai capito il quadro pragmatico di un segnale discorsivo come *mi raccomando* fintanto che ho fatto affidamento sui dizionari (monolingui o bilingui). Semplicemente non era chiaro il senso comunicativo di questa particella. Si capiva solo seguendo attentamente le conversazioni tra italiani... Un *learner's dictionary* vero e proprio ha il dovere di trarre i suoi elementi cruciali da comunicazioni tipiche in cui *mi raccomando* potrebbe essere utilizzato. Potremmo pensare a un articolo come questo:

**mi raccomando** [mi,rak:o'mando] *part* (prima o dopo una frase) **1** SEGNALE DISCORSIVO per rafforzare un ordine (spesso usato dai genitori nei confronti dei figli): *fai il compito, mi raccomando!; mi raccomando, sii puntuale!* **2** SEGNALE DISCORSIVO per dire a qualcuno di stare attento: *mi raccomando, ragazzi, non dimenticate la merenda!* **3** SEGNALE DISCORSIVO per chiedere un favore a qualcuno: *mi raccomando, portami un regalino dalla Spagna!* **4** si dice dopo che due persone si salutano con affetto alla fine di un incontro: *mi raccomando, eh, stammi bene...!* (E. Sch.).

Prima di tutto lemmatizzerei questo segnale discorsivo. Poi spiegherei la sua posizione sintattica e infine, con la massima trasparenza rispetto alle possibili costellazioni comunicative, i suoi diversi valori pragmatici, illustrati in esempi tipici: qual è l'effetto e per quale motivo gli italiani utilizzano *mi raccomando*? Non intendo dire che l'illustrazione in un esempio, come nell'articolo di Cattana-Nesci, non sia un mezzo adeguato per spiegare la funzione essenziale di un elemento discorsivo, ma la parafrasi è troppo poco esplicita perché non segnala che, di solito, un atto comunicativo di questo tipo ha luogo nell'ambito di un rapporto gerarchico, e rappresenta solo una delle possibilità di utilizzo:

**raccomandare** [...] **raccomandarsi** [...] *v. pronominale riflessivo* [...] • si dice quando si esorta a fare una cosa a cui si tiene molto: *mi raccomando, non dimenticare di scrivere quella lettera!* (Cattana-Nesci).



La soluzione proposta dal *Nuovo Zingarelli minore* sarebbe problematica per un apprendente L2 perché la parafrasi è troppo breve, contiene un lessema non necessariamente conosciuto, e non rende abbastanza bene la funzione di questo segnale:

**raccomandàre** [...] **B raccomandàrsi v. rifl.** [...] **2** Sollecitare vivamente qlcu.: *chiudete bene la porta, mi raccomando; mi raccomando, telefona quando arrivi!* (NZm).

Un utente straniero dovrebbe trovare le istruzioni su come agire linguisticamente per raggiungere questo o quello scopo.

I *fraseologismi* non sono semplicemente segni linguistici semanticamente condensati e formalmente più o meno opachi, ma, offrono, oltre la loro funzione di referenza e di predicazione, la possibilità di coinvolgere sfumature valutative e connotative, che spesso riflettono un atteggiamento del parlante nei confronti dell'interlocutore o del tema del discorso. Nel processo dell'acquisizione di una lingua straniera sono tra le competenze linguistiche più difficili. Questo non è solo dovuto alla disequazione di forma e contenuto (arbitrarietà parziale o totale), ma anche al "plusvalore" pragmatico nascosto nelle espressioni idiomatiche. Per capire meglio il funzionamento della fraseologia citiamo prima un modo di dire in una lingua diversa dall'italiano: l'inglese *to gild the lily*, letteralmente "dorare il giglio". Naturalmente, senza contesto linguistico, non siamo in grado di capire di che cosa si tratti. Ma, anche se abbiamo a disposizione un testo concreto, il significato resta vago (corsivo mio):

[...] what an easy, delicious and pretty dessert! (My daughter *gilded the lily* by sprinkling shaved bittersweet chocolate over the whipped cream dollops.)<sup>21</sup>

Capiamo però che probabilmente si tratta di un fraseologismo, che non riusciamo a decifrare se non conosciamo tutta l'unità di forma e contenuto. Se ricorriamo al *LDOCE5* troviamo la seguente parafrasi:

**gild** /gɪld/ *v* [T] [...] **3 gild the lily** to spoil something by trying to improve it when it is already good enough (*LDOCE5*).

Ancora più vicine al linguaggio quotidiano sono le *full-sentence definitions* del *Collins Cobuild Dictionary* (Sinclair [a cura di], 1987): il lemma fa parte della parafrasi che diventa una spiegazione metalinguistica e lo illustra in un suo contesto tipico e includendo anche i suoi attanti (soggetto, oggetti, ecc.):

**gild** [...] **3** If you say that someone is **gilding the lily**, you mean that they are spoiling something that is already beautiful or perfect by trying to improve it or by praising it too highly (*Collins Cobuild*).

<sup>21</sup>Attestazione trovata su Google.com (13.02.2011):  
[http://www.culinate.com/recipes/collections/Contributors/Deborah+Madison/tangerine\\_pudding](http://www.culinate.com/recipes/collections/Contributors/Deborah+Madison/tangerine_pudding)

Vediamo che *to gild the lily* contiene anche una sfumatura di critica e un po' di ironia, esprimendo il fatto che, nel tentativo di migliorare ulteriormente qualcosa, in realtà la si peggiora (in italiano si direbbe *il meglio è nemico del bene*). I dizionari, innanzitutto quelli previsti per apprendenti non L1, dovrebbero disporre di più spazio e di più cura nella descrizione dei fraseologismi, altrimenti essi non sono utilizzabili per la produzione attiva, ma, nel miglior dei casi, solo per la decodificazione. Guardiamo le due espressioni idiomatiche *avere la coda di paglia* e *mettere la pulce nell'orecchio* nel *Nuovo Zingarelli minore* e nel Cattana-Nesci:

**còda** s. f. 1 [...] *Avere la c. di paglia*, essere sospettoso sentendosi in colpa [...] (NZm).

**pùlce** s. f. 1 [...] *Pulce nell'orecchio*, (*fig.*) sospetto, pensiero molesto e sim. [...] (NZm).

**pàglia** n.f. [...] • *avere la coda di paglia*, avere la coscienza sporca, avere paura di essere scoperto [...] (Cattana-Nesci).

**pùlce** n.f. [...] • *mettere la pulce nell'orecchio*, far sorgere un dubbio, un sospetto [...] (Cattana-Nesci).

A parte che la parafrasi del NZm, a causa del gerundio *sentendosi*, è piuttosto complicata per un apprendente, non è ovvio che cosa s'intenda con "essere sospettoso". Nel Cattana-Nesci il nesso tra gli infiniti rimane poco chiaro a causa della virgola. In più, sarebbe importante non dare l'impressione che *avere la coscienza sporca* e *avere la coda di paglia* siano sinonimi, dato che il primo modo di dire significa solo "essere consapevole di aver agito male" mentre nel secondo è presente anche il timore di venire scoperti. Inoltre va evitato l'uso di espressioni idiomatiche sinonimiche al posto della spiegazione vera e propria sia perché una vera sinonimia è rarissima tra le espressioni idiomatiche sia perché il sinonimo usato potrebbe essere altrettanto difficile da comprendere. Questa prassi è largamente usata nei dizionari monolingui, dove capita quindi che una espressione non nota venga spiegata da un'altra forse altrettanto poco nota. Significativo è il fatto che il *Duden 11* l'abbia abolita a partire dalla seconda edizione (Burger, 2010: 192).

Senza esempio allora questo fraseologismo non è comprensibile, tanto meno utilizzabile attivamente. L'altra espressione idiomatica, *mettere la pulce nell'orecchio*, viene spesso usata in relazione a un avvenimento negativo già avvenuto o che forse è possibile ancora schivare. Per questo appare più spesso con il verbo al passato anziché al presente o al futuro. Mi pare importante segnalare che il soggetto può essere una cosa o una persona. Un *ld* italiano potrebbe descrivere i due fraseologismi nella maniera seguente:

**còda** [...] □ *avere la coda di paglia*, se qualcuno *ha la coda di paglia* si comporta in un modo strano perché vuole nascondere qualcosa o si sente in colpa per qualcosa: *il nuovo collega sembra avere la coda di paglia, chissà come ha avuto il posto* | | N.B.: → coscienza (E. Sch.).

**pulce** [...] □ *mettere la pulce nell'orecchio a qualcuno* (spesso con il verbo al passato), se qualcuno o (*più raramente*) qualcosa *mette la pulce nell'orecchio a una persona* gli fa venire il dubbio o il sospetto che una situazione o un comportamento sia pericoloso o non corretto: *la collega mi ha messo la pulce nell'orecchio e ho controllato: mancavano davvero dei soldi dalla cassa della scuola* (E. Sch.).

Un'ultima caratteristica trattata in questa sede riguarda la rubrica *Nota bene* (N.B.), analoga agli *usage notes* dei dizionari inglesi. Qui si può rinviare ad altri lemmi, semanticamente affini, a elementi dello stesso campo semantico quindi (*giustificare* e *perdonare* nell'articolo *scusare*) quando si tratta di avvertire l'utente di differenze di significato o d'uso. (La rubrica *CS* invece comprende solo un elenco degli elementi dello stesso campo semantico senza ulteriore commento). Inoltre, serve a fornire informazioni culturali o enciclopediche dove appare necessario, per esempio negli articoli *befana*, *merenda*, *voto*, *scuola*. E la rubrica *N.B.* è naturalmente il luogo per segnalare restrizioni nell'uso linguistico di un lessema (ad esempio, *prevalentemente al passivo*, *per lo più nell'uso impersonale*, ecc.) e l'indicazione di non confondere il lemma con un'altra parola, formalmente simile.

## 5. CONCLUSIONE

Il nocciolo di ciò che è stato detto nelle pagine precedenti è la manifestazione della mia convinzione che un *learner's dictionary* sia indispensabile per la lingua italiana. Una tale opera sarebbe da ideare appositamente per apprendenti che non parlano italiano come lingua madre o, in un contesto di bilinguismo o di plurilinguismo, come prima lingua. Sarebbe contraddistinta da una serie di caratteristiche lessicografiche che la differenziano fondamentalmente dagli altri dizionari monolingui, inclusi quelli pedagogici previsti per il mercato italiano, cioè per alunni e studenti per i quali l'italiano è madrelingua o L1. Nell'insegnamento dell'italiano all'estero, nelle scuole, università e istituti, sono in uso dizionari come il *Nuovo Zingarelli minore* e l'*Italiano compatto*, idonei tutti e due per il loro giovane pubblico italiano, ma non forniti, come abbiamo visto, di particolari strategie didattiche adatte per apprendenti stranieri (o di italiano L2 in generale). Tra il 1985 e il 1993 un tale dizionario, il *LGDaF*, è stato elaborato, per la prima volta in Germania, per il tedesco. Ho avuto l'onore di partecipare a questo progetto come autore e redattore. Il successo editoriale è stato tale che anche altre case editrici hanno seguito questo esempio pubblicando una serie di opere analoghe nella lessicografia L2 tedesca. Il *LGDaF* era, se vogliamo, la risposta tedesca ai *learner's dictionaries* inglesi. E la risposta italiana, quando verrà data? Il mercato c'è, il bisogno c'è – ma forse è la consapevolezza del bisogno che ancora manca.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

### DIZIONARI

- Battaglia S. (1961-2002), *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Direttore scientifico Giorgio Barberi Squarotti, 21 voll. *Supplemento 2004* (2004), *Indice degli autori citati nei volumi I-XXI e nel supplemento 2004* (2004), *Supplemento 2009* (2008), UTET, Torino.
- Cattana A., Nesci M. T. (a cura di) (2010), *Italiano compatto. Dizionario della lingua italiana*. 3<sup>a</sup> ed., Zanichelli, Bologna.
- De Mauro T. (2000), *Dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- DFC = Dubois J., Lagane R. (a cura di) (1966), *Dictionnaire du français contemporain*, Larousse, Paris.
- Dubois J. (a cura di) (1987), *Dictionnaire du français au collège*, Larousse, Paris.
- Duden 11 = *Redwendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (2008), 3<sup>a</sup> ed. Dudenverlag, Mannheim et al.
- ELDIT. *Elektronisches Lern(er)wörterbuch Deutsch-Italienisch/Dizionario elettronico per apprendenti italiano-tedesco* (1999-), Accademia Europea, Bolzano:  
[www.eurac.edu/eldit](http://www.eurac.edu/eldit)
- GRADIT = De Mauro T. (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso*, 6 voll. Vol. 7: *Nuove parole I* (2003), vol. 8: *Nuove parole II* (2007), UTET, Torino.
- (I) *Grande Dizionario Garzanti di Italiano 2009* (2008), Garzanti, Milano.
- LDOCE5 = *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009), 5<sup>a</sup> ed., Pearson Longman, Harlow.
- LGDaF = Götz D., Haensch G., Wellmann H. (a cura di) (2010), *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Neubearbeitung*, Langenscheidt, Berlin (1<sup>a</sup> ed. 1993: *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*).
- (Le) *Nouveau Petit Robert de la langue française 2011* (2010), Dictionnaires de Robert, Paris.
- Nuovissimo Dardano. Dizionario della lingua italiana* (1987), diretto da Dardano M., 2<sup>a</sup> edizione, 2 voll., Thema, Bologna (1<sup>a</sup> ed. Roma: Curcio 1982).
- (II) *Nuovo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2008), 14<sup>a</sup> ed. Zanichelli, Bologna.
- (II) *Nuovo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2008), 14<sup>a</sup> ed. CD-ROM, Zanichelli, Bologna.
- Palazzi F., Folena G. (1992), *Dizionario della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Coletti V. (1997), *DISC: Dizionario Italiano Sabatini-Coletti*, Giunti, Firenze.
- (II) *Sabatini Coletti, Dizionario della lingua italiana 2008* (2007), con CD-ROM, Rizzoli Larousse, Milano.
- Serianni L., Trifone M. (a cura di) (2008), *Il Devoto-Oli 2009. Vocabolario della lingua italiana* (2008), Le Monnier, Firenze.
- Sinclair J. (a cura di) (1987), *Collins Cobuild English language dictionary*, Collins, London-Glasgow.
- Trésor de la Langue Française informatisé* (2002-), CNRS, Parigi-Nancy, Université de Nancy 2: ATILF, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Urzi F. (2009), *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*, Convivium, Lussemburgo.

(Lo) Zingarelli 2010. *Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2009), ristampa della 12<sup>a</sup> ed., Zanichelli, Bologna.

#### OPERE CITATE

- Aprile M. (2008), *Dalle parole ai dizionari*, 2<sup>a</sup> ed., Il Mulino, Bologna.
- Archivio storico del Corriere della Sera* (1992-): <http://archiviostorico.corriere.it>
- BADIP: *BAnca Dati dell'Italiano Parlato* (2003-2010), Karl-Franzens-Universität, Graz: <http://badip.uni-graz.at>
- Baroni M. *et alii* (2009), The WaCky Wide Web. A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora. In: *Language Resources and Evaluation* 43, 209 - 226: [http://wacky.sslmit.unibo.it/lib/exe/fetch.php?media=papers:wacky\\_2008.pdf](http://wacky.sslmit.unibo.it/lib/exe/fetch.php?media=papers:wacky_2008.pdf)
- Basile G. *et alii* (2010), *Linguistica generale*, Carocci, Roma.
- Burger H. (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4<sup>a</sup> ed., Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Cannella M. (2010), *Idee per diventare lessicografo. Cambiare il vocabolario dell'italiano che cambia*. Zanichelli, Bologna.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra Edizioni, Perugia.
- (Il) *Corriere della Sera su CD-ROM* (1984 -1996). Rizzoli New Media, Milano.
- COSMAS II (2003-2010), *Corpus Search, Management and Analysis System*, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2>
- Cresti E. (a cura di) (2000), *Corpus di italiano parlato*, 2 voll. + CD-Rom. Vol. I: *Introduzione*. Vol. II: *Campioni*, Accademia della Crusca, Firenze.
- De Mauro T. *et alii* (2001), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra gli stranieri*, Roma, Siena: [www.iic-colonia.de/italiano-2000](http://www.iic-colonia.de/italiano-2000)
- Gerstenberg A. (2010), "Web as Corpus: osservazioni preliminari e prospettive di un mega-corpus italiano", in *Revue de linguistique romane*, 74, pp. 443 - 478.
- Giacomini L., Rovere G. (2009), "Italienische Lernerwörterbücher aus soziolinguistischer Sicht", in *Lexicographica*, 25, pp. 21 - 45.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), "L'inchiesta 2010. Anteprima di alcuni risultati", in *Italiano LinguaDue*, 2.2010, pp. 148 - 155: [www.italianolingua2.unimi.it](http://www.italianolingua2.unimi.it)
- Haller H. W. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hausmann F. J. (1984), "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen", in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, pp. 395 - 406.
- Hausmann F. J. (1991), "Le dictionnaire de collocations", in Hausmann F. J. *et alii*. (a cura di), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Vol. 3, de Gruyter, Berlin, New York, pp. 1010 - 1019.
- Heringer H.-J. (1999), *Das höchste der Gefühle. Empirische Studien zur distributiven Semantik*, Stauffenburg, Tübingen.
- itWaC = *Corpora itWaC* (2009), School of Modern Languages for Interpreters and Translators, Bologna, Università di Bologna: <http://wacky.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora>
- Konecny C. (2010), *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*, Meidenbauer, München.

- LIZ 4.0 (2001), *Letteratura italiana Zanichelli. CD-ROM dei testi della letteratura italiana*. Zanichelli, Bologna.
- Marello C. (2004), "Lexicography in Italy: specific themes and trends", in *International Journal of Lexicography* 17, pp. 349 - 356.
- Marri F. (2001), "Lessicografia italiana degli anni novanta", in *Romance Philology* 54, pp. 299 - 324.
- Schafroth E. (2002), "Pädagogische Wörterbücher des Italienischen und ihre Tauglichkeit für Fremdsprachenlerner", in Ollivier C., Pöll B. (a cura di), *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht*, Edition Praesens, Wien, pp. 151 - 177.
- Schafroth E. (2003), "Zwischen Chaos und Systematizität: Markierungen in einsprachigen Wörterbüchern des Italienischen", in Echenique Elizondo M. T. *et alii.* (a cura di), *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Gredos, Madrid, pp. 647 - 662.
- Schafroth E. (2004), "Anmerkungen zur lexikographischen Dimension der Lernaltersprachen Italienisch und Deutsch", in *daf-werkstatt* 3, pp. 109 - 124.
- Schafroth E. (2009), "Wörterbücher des Italienischen im Vergleich. Zur aktuellen Situation der italienischen Lexikographie", in *Italienisch* 61, pp. 72 - 93.
- Schafroth E. (2011), "Syntagmatische Kontexte in pädagogischen Wörterbüchern des Deutschen und Italienischen", in Bosco S., Costa M., Eichinger L. (a cura di), *Tedesco-Italiano: confronti linguistici / Deutsch-Italienisch: Sprachvergleiche*, Winter, Heidelberg.
- Schafroth E., Zöfgen E. (1998), "Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und die französische Lernerlexikographie", in Wiegand H. E. (a cura di), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbücher Deutsch als Fremdsprache*, Niemeyer, Tübingen, pp. 3 - 19.
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di Colombo A. con la collaborazione di Emilio Manzotti. Carocci, Roma.
- Tarp S. (2009), "The foundations of a theory of learners' dictionaries", in *Lexicographica* 25, pp. 155 - 168.
- Welker H. A. (2008), *Panorama geral da lexicografia pedagógica*, Thesaurus, Brasília.