

UNO SGUARDO ALLA DIDATTICA DEL LESSICO FRA SCUOLA SUPERIORE E UNIVERSITÀ

*Paola Marinetto*¹

1. L'OCCASIONE DIDATTICA

Questa riflessione prende l'avvio dalla correzione dei riassunti di alcune classi di studenti al primo anno di università, nell'ambito di un laboratorio sulla lingua scritta per il recupero dei debiti iniziali che teniamo² da alcuni anni presso il DISSL (Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari) dell'Università di Padova. Obiettivo del corso è migliorare la scrittura (lessico, ortografia, morfologia, sintassi, registro, testualità) e strumento per individuare i bisogni linguistici ed esercitare la scrittura è il riassunto, che pone, per sua natura, specifici problemi, in primo luogo di comprensione, poi di ri-scrittura.

I riassunti, scritti dopo una lezione di 'accompagnamento' attraverso la comprensione locale e globale del testo, vengono corretti e viene dato un riscontro agli autori sugli errori riguardanti la resa dei concetti, la forma grammaticale-sintattica, lessicale, l'organizzazione testuale.

Nell'anno accademico 2022-2023 (come nell'anno in corso) gli studenti avevano come compito la comprensione e il riassunto di testi espositivi/argomentativi da noi ritenuti adeguati al livello di competenza necessario per affrontare le richieste dello studio universitario. Abbiamo già presentato e discusso da diversi punti di vista alcune di queste produzioni, in primo luogo quello della comprensione del testo, condizione necessaria e preliminare alla stesura del riassunto³, poi quello delle competenze testuali nella resa dei concetti dei testi di partenza, in particolare l'individuazione e la riproduzione adeguata della polifonia⁴ dei testi.

Altro punto di vista già considerato è quello della coerenza dei testi (in questo caso dei riassunti), in particolare la capacità di gerarchizzare le informazioni e di utilizzare una lingua che superi la vaghezza referenziale e la genericità derivante da un'organizzazione testuale che procede per successive aggiunte⁵.

All'interno di quest'ultimo punto emerge la competenza lessicale, che non va certamente intesa come un aspetto di superficie, ma come la capacità di attribuire le parole adatte ai concetti che si vogliono esprimere.

¹ Università di Padova.

² Da alcuni anni si è formata una piccola équipe di esercitatori che studiano e lavorano nell'ambito del Giscel Veneto.

³ Si vedano in particolare Campagnolo, Iannacci, Marinetto, Paschetto (2022) e Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto (2023).

⁴ Per polifonia si intendono le diverse voci e opinioni che spesso si intrecciano nei testi. In una corretta comprensione, queste vanno individuate e distinte da quella dell'autore, che talvolta le riporta essendo in accordo, talvolta invece in disaccordo. Linguisticamente la polifonia viene espressa attraverso il Discorso Riportato (si veda in particolare Calaresu, 2004), ma anche attraverso modi più sfuggenti e difficili da individuare. La possibile polifonia appartiene, secondo Ferrari (2014), al piano enunciativo del testo che, assieme a quello referenziale e a quello logico, ne costituisce l'organizzazione semantica.

⁵ Si veda Marinetto (in stampa).

Nella presente riflessione mi soffermo su uno spaccato degli errori, quello che riguarda l'ambito lessicale, che appare essere quantitativamente consistente⁶ e interessante per le implicazioni teoriche e per gli sviluppi didattici. Anche nella stesura dei riassunti, come in altri tipi di testo, lo spettro lessicale sembra essere una spia particolarmente significativa dei bisogni linguistici degli studenti, chiamati a misurarsi con un registro medio-alto, con un lessico astratto e con concetti (in questo caso compresi e rielaborati) da riproporre.

Le domande che mi pongo davanti agli errori lessicali di studenti all'inizio del percorso universitario, intrapreso dopo aver concluso un ciclo superiore di studi, sono le seguenti:

- come affiancare gli studenti madrelingua nel loro processo di sviluppo, perché possano prendere consapevolezza dei propri errori di lessico, e siano in grado di analizzarli e di correggerli?
- questo obiettivo di natura didattica può avvantaggiarsi della ricerca specialistica del settore?
- più precisamente: gli studi sul lessico possono venir prima “ritagliati” sui bisogni individuati, poi applicati con qualche efficacia al processo di insegnamento/apprendimento?
- gli studi sul lessico riescono a motivare il tipo di errore e a sostenere la restituzione dei testi corretti?
- è possibile pensare, anche a questo livello scolastico, ad una fase successiva alla restituzione dei testi corretti, nella quale strategie didattiche ed esercitazioni aiutino a elaborare e sedimentare gli apprendimenti?

Nel presente contributo cercherò di rispondere alle domande, in primo luogo mettendo a fuoco il livello del lessico da considerare (par. 2), di seguito la sua profondità (par. 3), poi esemplificherò attraverso gli errori degli studenti, in modo da ancorare a esempi concreti le mie riflessioni (par. 4). I riferimenti teorico-applicativi (par. 5) mi aiuteranno a “collocare” gli errori (par. 6). Infine cercherò di individuare strategie didattiche ed esercitative che traducano sul campo i riferimenti teorici (par. 7).

2. QUALE LESSICO PER L'UNIVERSITÀ?

Anche se non è certamente sufficiente considerare il lessico per individuare la scrittura richiesta a livello universitario⁷, possiamo chiederci a quale livello di lessico si collochino i bisogni linguistici di studenti (o meglio, di alcuni studenti) che da poco hanno attuato il passaggio dalla scuola superiore all'università.

Dobbiamo iniziare dal criterio della frequenza introdotto dagli studi di De Mauro a partire dagli anni '80 del Novecento, che hanno portato alla pubblicazione nel 1999 del *Gradit* (*Grande Dizionario italiano dell'uso*)⁸ e che hanno consentito di individuare il

⁶ Sulla correttezza in generale delle scritture degli studenti universitari Fiorentino (2015) fa, in un certo senso, il punto della situazione, ricordando che, fin dagli anni '90 veniva posto tale problema (Lavinio, Sobrero, 1991; Caffi, 1991) e osserva che, a suo parere, oggi la situazione non è cambiata, nonostante i molti manuali sulla scrittura accademica, gli studi e gli articoli relativi e i corsi di scrittura tenuti da diverse università.

Nelle analisi sulla scrittura (ad esempio Fiorentino, 2011; Rossi, 2020; Cacchione, 2011), talvolta condotte attraverso il confronto fra studenti L1 e L2, sono sempre presenti osservazioni sul lessico, che è un campo ampiamente studiato e che ha visto negli ultimi anni una ripresa di interesse.

⁷ La scrittura accademica presenta specifici aspetti pragmatici, morfo sintattici e testuali (si veda Mastrantonio, 2021: 353-354).

⁸ A partire dal *Gradit* sono stati pubblicati da Paravia i *Dizionari pedagogici*, commisurati, nel numero di lemmi e nella strutturazione, agli utenti. Si tratta di *Prime parole*, pensato per bambine e bambini dei primi

Vocabolario di Base, circa 7.400 vocaboli nell'ultimo aggiornamento⁹, contrassegnati da tre marche d'uso: FO (Fondamentale), AU (Alto Uso), AD (Alta disponibilità). Si tratta di parole che dovrebbero essere possedute alla fine della secondaria inferiore e che costituiscono, pur nella loro esiguità numerica, la gran parte della comunicazione sia orale che scritta. Intorno a questo nucleo centrale della lingua vi sono molte altre parole che sono state distinte in aree diverse, e contrassegnate con specifiche marche d'uso. Si tratta di parole CO (Comune, in quanto comprensibili a parlanti/scriventi con un diploma di studi superiore senza una specializzazione particolare), TS (Tecnico-specialistico), LE (letterario), RE (regionale), BU (Basso uso) ...

Per arrivare a tale classificazione, i dati statistici sono stati integrati con altri criteri, come i test sui parlanti, che hanno messo in luce in maniera più chiara quella zona di parole non significative dal punto di vista statistico, ma disponibili ai parlanti perché di primaria importanza per la vita quotidiana, contrassegnate con la marca d'uso AD.

Accanto alle parole monorematiche è stato individuato, a tutti i livelli della lingua, un folto gruppo di polirematiche, a loro volta divise, nei dizionari curati da De Mauro, in livelli di frequenza contrassegnati da marche d'uso, in base ai criteri esposti in precedenza. Le polirematiche sono significativamente presenti nei linguaggi specialistici, anzi, sono un settore particolarmente creativo (anche perché sono spesso combinazioni di parole appartenenti al lessico fondamentale) che ha consentito e consente l'accesso al linguaggio specialistico anche ai non esperti del settore (De Mauro, 2005)¹⁰.

Questo è indubbiamente il punto di partenza per progettare o analizzare qualsiasi intervento sul lessico, ovviamente utilizzato soprattutto nell'insegnamento dell'italiano come L2 e piuttosto trascurato, invece, nella didattica rivolta a studenti madrelingua.

Parlando di studenti italiani al primo anno di università, non sembrerebbe utile includere nella didattica esplicita il VdB, che dovrebbe essere già noto alla fine della secondaria inferiore. Eppure, come vedremo, molti sono gli errori lessicali che si collocano a questo livello, perché (come sostiene anche D'Aguanno, 2019: 205) alcune parole del vocabolario di base, quelle astratte, possono non essere ancora note a studenti delle superiori e sono comprese all'interno del lessico della conoscenza o accademico, come lo intende Ferreri (2005).

Secondo la proposta di Ferreri, è necessario un piano di alfabetizzazione lessicale (mai istituzionalmente considerato in Italia) in tutti gli ordini di scuola, sicuramente a partire dal Vocabolario di Base, perché è sulle parole maggiormente disponibili che si appoggia l'elaborazione dei significati a livello di lessico mentale (Ferreri, 2005: 41). Però la conoscenza del VdB non basta per garantire l'accesso a un testo, perché le parole meno frequenti hanno «un maggior carico informativo» (Ferreri, 2005: 87).

Sono quattro gli elementi che possono orientare nell'elaborazione di un piano di alfabetizzazione lessicale (Ferreri, 2005: 102 sgg.) e che potrebbero essere considerati degli stadi di un progressivo sviluppo, se gli insegnanti si ponessero di fronte al lessico cercando di implementarne un progressivo incremento:

- il vocabolario di base;
- le parole chiave delle discipline di studio;

anni della scuola, del DIB per la scuola primaria e secondaria di primo grado e del DAIC, indirizzato alla secondaria di primo e secondo grado. Nell'impianto di questi dizionari c'è già l'idea di una alfabetizzazione progressiva del lessico.

⁹ Il VdB venne pubblicato in De Mauro T (1980), aggiornato nel 2016 con il nome NVdB, in: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

¹⁰ Un po' diverso è il punto di vista di Serianni (2003) che, accanto ai “*tecnicismi specifici*” colloca, soprattutto per i settori medico e giuridico, i “*tecnicismi collaterali*”, non indispensabili ma ampiamente utilizzati dagli addetti ai lavori, assai meno adottati nel linguaggio comune.

- la marcatura dei sinonimi;
- il lessico della conoscenza.

Ferreri traccia un quadro complessivo di tale sviluppo, collocando alla scuola primaria il consolidamento del vocabolario di base e un primo avvicinamento alle parole tecnico-specialistiche (presenti già nei libri di testo per la scuola primaria), delle quali la conoscenza e l'uso devono venir sviluppati a pieno alla scuola secondaria di primo grado e al biennio. Al biennio va aggiunta anche la variazione sinonimica connessa con la gestione dei registri linguistici. Al triennio della scuola superiore spetterebbe il consolidamento degli stadi precedenti e l'ultimo stadio, ossia il lessico della conoscenza, definito come «un insieme di parole trasversali agli ambiti disciplinari, vitale per accostarsi fruttuosamente a trattazioni monografiche universitarie e idoneo, inoltre, a generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi» (Ferreri, 2005: 133).

Il lessico della conoscenza, pur ispirandosi a modelli anglosassoni (in particolare alla AWL, Academic Word List) si rivolge a studenti madrelingua italiani e non è quantitativo, ma mira a individuare un lessico intellettuale, trasversale e accorpato in zone che rivelino processi e operazioni mentali (costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni...). La riflessione parte dall'individuazione di 255 parole non specialistiche utili per veicolare i concetti specialistici. Non si tratta di parole da imparare (perché presumibilmente già note almeno in alcune loro accezioni), ma attorno alle quali “costruire reti di relazioni semantiche [...], cogliere solidarietà sintagmatiche, correlare parole e contesti d'uso”.

In questo elenco sono incluse anche alcune parole del VdB (ad esempio *scoprire*), e parole che appartengono al VdB in alcune loro accezioni (ad esempio *classe*).

Altro importante riferimento per l'individuazione del lessico accademico è la ricerca di Spina (2010), che ricava dallo spoglio di testi accademici di diverso tipo e diverse discipline 403 lemmi e 208 collocazioni (intese in senso ampio, quindi comprendenti combinazioni di parole con differente coesione interna) di lessico accademico che sono intrecciate, in tali testi, con parole di Alta Frequenza, con parole tecniche (TS) e con parole di Basso Uso (BU).

Dagli spogli risulta infatti che il lessico dei testi accademici di discipline diverse che sono stati presi in considerazione è composto per il 78% da parole del VdB, per il 17 % di parole TS e BU, per il 5% dal lessico “accademico”, che viene individuato in questo modo (escludendo quindi quello afferente al VdB) come “supporto indispensabile” per veicolare e/o comprendere i contenuti/concetti specialistici.

Risulta evidente che al livello di scolarità in cui qui ci poniamo (ma potremmo riferirci alla secondaria superiore dalla quale gli studenti sono appena usciti¹¹) è questo il lessico di cui si dovrebbe sollecitare la conoscenza.

D'Aguanno, rifacendosi, per l'italiano, sia agli studi di Ferreri sia a quelli di Spina, propone una lista di parole di registro formale e appartenenti al lessico astratto, che includono anche parole astratte del VdB, organizzate per funzioni comunicative (sull'esempio di studi anglosassoni rivolti all'insegnamento dell'inglese accademico come L2), utili come base per l'insegnamento esplicito del lessico alla scuola superiore.

Le funzioni comunicative riguardano settori utili per la formulazione di ragionamenti o esposizioni ragionate di concetti (per fare qualche esempio “descrivere cambiamenti e processi”, “circoscrivere un'osservazione”, “descrivere cause ed effetti” ...).

Anche ricerche comparate tra studenti italiani e stranieri che frequentano gli studi superiori (Gallina, 214: 220) dimostrano che, se il lessico della conoscenza è utilizzato in

¹¹ In effetti, come osserva anche Mastrantonio (2021), il concetto di “*lessico accademico*” va ridefinito, oscillando oggi tra strettamente legato all'ambito accademico (come in Fiorentino, 2015) o, più ampiamente legato alla scolarizzazione superiore (come in Ferreri e D'Aguanno).

misura minore dagli stranieri, “tale difficoltà riguarda anche moltissimi italiani”, portando l’autrice a concludere che sarebbe opportuno, sia per gli italiani, sia per gli stranieri, il piano di alfabetizzazione lessicale suggerito da Ferreri¹².

Mastrantonio (2021) si occupa di didattica a studenti universitari stranieri, all’interno di uno specifico insegnamento a loro rivolto dall’Università di Siena che si concentra sull’italiano per usi accademici ai fini della comprensione. Cerca quindi di ricavare da manuali o testi accademici i tratti linguistici utili all’insegnamento. Per quanto riguarda il lessico, include anche parole appartenenti al VdB, che nei testi accademici sono utilizzate per esprimere «funzioni testuali specifiche e diverse rispetto alla lingua quotidiana» (parla in particolare di relazioni di esemplificazione, di cambiamento di tema, di causa-effetto)¹³.

Ritornano quindi anche qui per l’italiano (come in Ferreri, Spina e D’Aguanno) le parole del lessico accademico, intese non nel loro significato isolato, ma nelle loro funzioni, quindi in collegamento sintagmatico e nei loro accostamenti anche collocazionali.

3. ALLARGARE E APPROFONDIRE LO SPAZIO LESSICALE, UNA COMPETENZA TRASCURATA

Nel momento in cui ci poniamo di fronte al lessico di uno studente universitario o di scuola superiore, dobbiamo pensare che siamo ad un certo livello del suo processo di acquisizione, che certe parole gli sono note, ma che dobbiamo aiutarlo ad allargare il suo “spazio lessicale” non solo perché le sappia utilizzare anche a livello produttivo¹⁴, ma perché le sappia adeguare al contesto, sia dal punto di vista linguistico, sia da quello comunicativo.

Lo schema di Nation (2008) (ripreso e adattato da D’Aguanno (2019: 200) e qui ulteriormente semplificato ed esemplificato), nato per venir applicato all’insegnamento delle lingue straniere, rappresenta bene tale concetto e, come suggerisce D’Aguanno, risulta utile anche applicato all’insegnamento della madrelingua.

Limitandoci all’aspetto produttivo e alla scrittura, conoscere una parola implica:

Forma	conoscere l’ortografia
	individuare le parti della parola necessarie ad esprimerne il significato (ad esempio suffissi e prefissi, desinenze dei verbi...)
Significato	usarla nel significato corretto
	collegarla al concetto che si intende esprimere ed utilizzare l’accezione adeguata
	conoscere le parole che si possono utilizzare al suo posto (sinonimi o perifrasi; iperonimi o iponimi)
Uso	sapere in quali costruzioni sintattico-semantiche utilizzarla (ad esempio conoscere le valenze e le reggenze di verbi, nomi e aggettivi)
	sapere a quali altre parole accostarla (collocazioni)
	sapere dove, quando e quanto spesso usarla (rispettivamente restrizioni d’uso, registro, frequenza)

¹² Sono risultati particolarmente difficili, nei test lessicali utilizzati, gli esercizi che chiedevano di lavorare sulle collocazioni.

¹³ Mi sembra particolarmente apprezzabile sul piano didattico la proposta (pag. 362) di presentare agli studenti le modalità di resa del rapporto di causa-effetto dalla più facile (frasi semplici giustapposte) alle più difficili (nominalizzazioni, l’ampia gamma dei verbi indicanti la relazione) passando per modalità intermedie (uso dei connettivi avverbiali e subordinanti).

¹⁴ Gli studi acquisizionali danno per certo che si acquisisce prima il lessico passivo (ossia la comprensione delle parole), e di seguito quello attivo (il loro utilizzo).

Ci stiamo qui avvicinando al centro della riflessione che voglio proporre: alcuni studenti usciti da poco dalla scuola superiore utilizzano a volte delle parole di cui conoscono genericamente il significato (anche se non in ugual misura per tutte le accezioni), ma di cui ignorano le restrizioni d'uso e che non collegano adeguatamente al concetto che intendono esprimere, ossia, nella tabella di Nation, pur conoscendo con una certa approssimazione la parola che utilizzano, manifestano, attraverso i loro errori, il bisogno di approfondirne la conoscenza relativa all'uso. Come vedremo nei paragrafi successivi, in particolare trovano difficoltà nelle reggenze sintattiche e nelle collocazioni (qui intese in senso ampio, quindi comprendendovi anche le restrizioni propriamente semantiche).

Come insegnanti ci dobbiamo porre in questo momento del loro sviluppo linguistico, e mettere in atto delle specifiche strategie didattiche, consapevoli che vi sono possibilità di evoluzione nella "profondità" dello "spazio lessicale".

Poiché è ormai concetto pedagogico condiviso¹⁵ che viene richiesto alla scuola di mettere in atto degli specifici e intenzionali percorsi di ampliamento lessicale¹⁶, da affiancare all'apprendimento implicito che avviene a contatto con i libri e con le lezioni scolastiche e accademiche (e che si aggiunge agli apprendimenti mediati dall'ambiente familiare), l'analisi degli errori degli studenti universitari al primo anno mostra i loro bisogni di tipo lessicale.

Sulla scorta delle interessanti osservazioni di D'Aguanno (osservazioni interessanti sono anche in Colombo, 2011 e il riferimento fondamentale è De Mauro, 2008) vi sono alcuni concetti base di tipo acquisizionale che gli insegnanti dovrebbero tener presenti per una didattica del lessico:

- il lessico passivo (la comprensione delle parole) e quello attivo (il loro uso) non procedono parallelamente, quindi può accadere, e accade spesso, che una parola sia nota ma non venga utilizzata nel giusto contesto o non venga recuperata dalla memoria al momento della produzione;
- la frequenza d'uso della parola incide sulla sua recuperabilità, quindi spesso vengono recuperate parole più frequenti ma non sempre specifiche per il concetto da esprimere;
- conoscere una parola non significa solo conoscerne gli aspetti ortografici e semantici, ma una parola è nota se ne conosciamo "tutte le informazioni semantiche, morfologiche, sintattiche e pragmatiche contenute" (De Mauro, 2008). Tale competenza viene definita "profondità" del lessico (in accostamento ad "ampiezza" e "fluenza");
- l'acquisizione del lessico è graduale e progressiva: di una parola "prima si acquisiscono la forma e il significato, poi gli aspetti grammaticali e dopo quelli relativi alle restrizioni d'uso e ai rapporti sintagmatici e paradigmatici" (D'Aguanno, 2019: 201 e studi di riferimento);
- gli errori lessicali sono tipicamente evolutivi e didatticamente "salutari" (Colombo, 2011).

¹⁵ D'Aguanno (2019) osserva che anche le Indicazioni nazionali ministeriali raccomandano la cura dell'arricchimento lessicale, che, invece, sembra essere ancora relegato, nei fatti, ad un approccio occasionale.

¹⁶ Non sempre tale progetto di ampliamento lessicale viene messo realmente in atto dalla scuola secondaria di secondo grado, anche se le analisi sulle correzioni operate dagli insegnanti mettono in luce che il lessico è oggetto sistematico di correzione e valutazione, in particolare con l'obiettivo di evitare le ripetizioni e di modularne il registro (si vedano Giscel Emilia-Romagna, 2010; Serianni, Benedetti, 2009 e Colombo, 2011). Non sempre (o raramente?) però è oggetto anche di una didattica consapevole e intenzionale. Forse gli insegnanti si affidano in prevalenza alle grammatiche adottate dove, spesso, la sezione riguardante il lessico invita ad esercitarne solo la dimensione paradigmatica.

I punti elencati possono venir posti come base per una progressiva e intenzionale “alfabetizzazione lessicale”.

4. GLI ERRORI DEGLI STUDENTI: UNA PRIMA RICOGNIZIONE

All'interno dell'ampio campo del lessico, dove si collocano prevalentemente gli errori degli studenti?

Con uno sguardo generale posso dire che si collocano in prevalenza sul piano sintagmatico, intendendo con questa delimitazione quell'area di relazioni, chiamate anche “orizzontali” che sono le combinazioni delle parole che, accostate secondo un certo ordine e in un certo modo nel sintagma, nell'enunciato e nel testo, si influenzano reciprocamente a livello di significato¹⁷.

La loro categorizzazione (anche se questo non è l'obiettivo della mia riflessione) dovrebbe consentire in primo luogo di motivare l'errore in sede di restituzione dopo la correzione, e in seguito di utilizzare strategie didattiche diversificate, che, attraverso più ricchi processi metacognitivi, siano utili alla sistematizzazione e sedimentazione delle formule considerate accettabili, in modo che queste possano entrare a far parte del bagaglio lessicale, soprattutto a livello di “profondità”¹⁸.

Pur non intendendo qui fare un discorso di tipo quantitativo, è utile partire da quelli che mi sono sembrati gli errori presenti maggiormente nei riassunti, perché è proprio la loro massiccia presenza che mi ha spinto a cercare di approfondire l'argomento sul piano scientifico per ricavarne suggerimenti di tipo didattico.

Posso iniziare suddividendo gli errori sintagmatici più frequenti in due classi, abbondantemente rappresentate:

- a) gli errori che dipendono da violazioni di restrizioni semantiche e d'uso;
- b) gli errori relativi alla reggenza di verbi, nomi e aggettivi¹⁹.

A queste due classi se ne aggiunge una terza, poco rappresentata nei testi degli studenti italiani madrelingua (frequentanti in prevalenza i corsi OFA e che qui prendo in considerazione), che riguarda le polirematiche.

Più avanti cercherò di analizzare le tre classi qui individuate, ora però intendo presentare gli errori degli studenti.

¹⁷ Le relazioni sintagmatiche si contrappongono alle relazioni paradigmatiche (o associative, o verticali) considerate non nel testo, fra parole accostate, ma *in absentia* per associazione. Per fare un esempio, *libro* è accostato sul piano sintagmatico a *leggere* e a *grosso* nell'enunciato *leggo un grosso libro*, mentre è associato, sul piano paradigmatico, a *volume*, *capitolo*, *libreria*, *libraio*, ecc., con le quali forma un insieme. Chi parla o scrive sceglie parole dal piano paradigmatico per combinarle sul piano sintagmatico (Jezek, 2005: 162).

¹⁸ Come osservato da D'Aguanno (2019), è utile considerare il concetto di “spazio lessicale”, mutuato dalla glottodidattica relativa all'inglese come lingua straniera. Lo spazio lessicale include l'ampiezza del lessico (il numero di parole conosciute), la fluency (la rapidità di accesso) e la profondità (gli aspetti di forma, di significato e d'uso).

De Mauro (2008: 11) ricorda che, nella conoscenza del lessico, sono centrali «la dimensione dell'espressione fonologica o grafica del significante, non meno della dimensione morfologica e sintattica, la semantica non meno della pragmatica. Nessuna di esse è concepibile senza la correlazione con le altre». Sulla profondità del lessico rinvio al par. 3.

¹⁹ Anche Rossi (2020) considera significativi, negli studenti universitari madrelingua, gli errori lessicali e di reggenza preposizionale.

4.1. Errori che dipendono da violazioni di restrizioni semantiche e d'uso

Egli [Mancuso] ha scoperto questa caratteristica comune durante gli studi universitari riguardanti il percorso delle radici che, nella loro espansione, riescono ad **arginare gli ostacoli** che incontrano.

Nel testo da riassumere (che raccontava come lo scienziato fosse arrivato ad amare e comprendere le piante) si dice “*superare gli ostacoli*” e lo studente, cercando di evitare di riproporre lo stesso termine, arriva ad una scorretta formulazione, violando le restrizioni semantiche della parola *ostacoli* che pur è parola di alto uso (AU)²⁰, e contiene nel suo significato l’idea di qualcosa che ostruisce il passaggio, inconciliabile dunque con *arginare* (CO), che invece, derivando da *argine*, anche nel suo uso figurato contiene il significato di “frenare o contenere qualcosa di liquido”.

L’errore consiste in un’errata combinazione ristretta V+Art+N.

Forse l’errore è dovuto ad assonanza con una possibile formulazione corretta “*aggirare gli ostacoli*”? Comunque indica un non corretto utilizzo in contesto del verbo *arginare*.

Simile al precedente:

Tuttavia, il numero aumenta sia se si intende la crociata come una spedizione voluta dai cristiani per **confiscare la Terrasanta** ai musulmani...

Il testo da riassumere (un articolo storico di Cardini) rifletteva sul numero delle crociate, e utilizzava in vari punti le combinazioni “*conquistare l’impero di Costantinopoli*”, “*ricquistare i luoghi santi*” “*liberazione dei luoghi santi*”.

La combinazione utilizzata dallo studente (V+Art+N) accosta il verbo *confiscare* (nell’accezione specifica TS, in senso esteso CO), che contiene il significato di “requisire da parte di chi ne ha legalmente diritto” (ad esempio lo Stato), alla Terrasanta, in un contesto storico (la quarta crociata) in cui non esiste un ente portatore di diritto riconosciuto.

Può essere considerato un errore simile ai precedenti, sempre in un riassunto sul testo che parlava di Mancuso:

Mancuso continua dicendo che gli animali rappresentano solo lo 0,3% degli esseri viventi sul pianeta, mentre il mondo vegetale il 99,7%, perciò **questi organismi** non vanno sottovalutati nel **loro acume**.

La parola *acume* viene riferita agli alberi (“*questi organismi*”) per sostituire la parola *intelligenza* utilizzata da Mancuso.

Si tratta di una parola CO che, nel significato traslato di “perspicacia” deve necessariamente venir riferita agli esseri umani, riconosciuti come esseri intelligenti, qui invece riferita, non adeguatamente, agli alberi.

All’interno delle violazioni di tipo semantico compare un gruppo di combinazioni errate di parole, che violano non tanto restrizioni di tipo semantico, quanto restrizioni d’uso, di tipo lessicale.

Sono combinazioni N+Agg:

L’amore di Buzzati per la cronaca era talmente **ampio** che (...) continuò a occuparsene anche dopo essersi ammalato.

La Prima Guerra Mondiale, causata dall’attentato a Sarajevo il 28 giugno 1914, è stato un **intenso conflitto**.

²⁰ Si veda su questo il par.2.

[...] come questi **riti di passaggio**, oramai **affievoliti** all'interno del mondo industriale, fossero di **ampia importanza** nel mondo greco.

e V+Art+N e N+Agg

Lui **appoggia l'idea** di impiantare (sic!) mille miliardi di alberi entro il 2030

(La guerra) Durò cinquantatré mesi e si concluse l'11 novembre 1918, **rompendo le illusioni** di chi credeva che la guerra sarebbe stata breve.

[...] Infatti egli **afferma un orizzonte** ben più ampio e complesso, **appesantito** anche dalla modalità con cui queste spedizioni religiose erano bandite e finanziate.

Egli sembra sostenere l'antropologo francese, che **ha donato un significato** profondo al rito greco.

Perché “*amore ampio*”, “*intenso conflitto*”, “*riti di passaggio affievoliti*”, “*ampia importanza*”, “*appoggiare l'idea*”, “*rompere le illusioni*”, “*affermare un orizzonte*”, “*donare un significato*” non sono accettabili? Non per incompatibilità semantica o enciclopedica, ma perché non li percepiamo come accostamenti usuali, non sono, insomma, combinazioni di parole attestate dall'uso dei parlanti. Quali sono, invece le combinazioni accettabili²¹?

Amore ampio	Amore profondo
Intenso conflitto	Violento conflitto
Riti di passaggio affievoliti	Riti di passaggio attenuati
Appoggiare l'idea	Sostenere l'idea
Rompere le illusioni	Infrangere le illusioni
Affermare un orizzonte	Delineare un orizzonte
Orizzonte appesantito	Orizzonte aggravato
Donare un significato	Dare/attribuire un significato

Alcune sostituzioni correttive sono risultate più facili di altre, in quanto le combinazioni sono di uso più frequente, ma tutte hanno in comune il fatto che il verbo o l'aggettivo che sentiamo corretti (*profondo* al posto di *ampio*, *infrangere* al posto di *rompere*, ecc.) non ricadono in un'area semantica diversa, non sanano una violazione di tipo semantico, ma si appoggiano all'uso linguistico consolidato. Talvolta, come nel caso dell'uso metaforico di *orizzonte*, richiedono un aggettivo sentito come meno pesantemente concreto (*aggravato* vs. *appesantito*). Seguendo Fasciolo, Gross (2021: 70-73), in questo caso è stata violata la “portata” della metafora concettuale.

4.2. Errori relativi alla reggenza di verbi, nomi e aggettivi

Si tratta di una classe molto numerosa di errori, che si può considerare al limite tra lessico e sintassi. Riguarda quelle che vengono chiamate anche “reggenze sintattiche” (o “reggenze preposizionali”). L'errore consiste nella scelta sbagliata di preposizioni, sostituite a quelle che alcuni verbi, nomi e aggettivi necessariamente richiedono.

²¹ Anticipo che tutte le combinazioni qui presentate possono venir identificate come collocazioni, inclusa “*dare un significato*” che è un tipo particolare di collocazione, quella denominata “a verbo supporto”.

Sono errori molto presenti negli scritti degli apprendenti stranieri, dal momento che vi è, su questo, una forte variabilità tra le lingue, ma sono frequenti anche negli studenti madrelingua.

Durante la guerra il giornalista viene mandato a commentare e raccogliere **testimonianze dal** campo (al posto di “testimonianze sul campo”, in cui la locuzione “sul campo” può venir considerata una polirematica)

Buzzati esprime il suo **talento da** cronista. (talento di cronista)

La scrittrice tratta della spedizione avvenuta nel 1204 e **paragona** l'impresa svolta dai crociati **con** degli atti di pirateria. (paragonare a)

Un'altra **prova sulla** presenza a Bobbio di Da Vinci riguarda la sua cultura (sic!) di malvasia di Candia aromatica, tipica della Val Tidone e, all'epoca, difficile da esportare. (una prova della)

Il meccanismo della trappola di Tucidide **può essere applicato su** tre contesti diversi. (applicare a)

Molto numerosi sono gli errori che possono venir attribuiti totalmente alla sintassi, in quanto lo/la scrivente, pur avendo utilizzato, nel primo membro di una coordinazione, la corretta preposizione, non riesce a mantenerla nel secondo membro posto ad una certa distanza nel testo.

L'articolo dello storico Franco Cardini, intitolato “Se crociati fa rima con pirati”, **tratta delle** spedizioni religiose, ovvero le crociate, condotte dai cristiani contro i musulmani, e, più specificatamente, **o** quella del 1204, che vide come esito la nascita del cosiddetto “Impero latino di Costantinopoli”. (tratta delle spedizioni religiose...e, più specificatamente, di quella...)

In conclusione, il neurobiologo **invita** le persone **a** ridurre il consumo di carne e **di** valorizzare le piante anche in ambito alimentare. (invita le persone a ridurre...e a valorizzare...)

4.3. Errori che riguardano l'utilizzo delle polirematiche

Anche se numericamente meno significativi, gli errori che riguardano le polirematiche sono interessanti perché indicano che gli studenti non conoscono la “rigidità sintattica” di queste combinazioni di parole.

Porto qui due esempi. Il primo riguarda il concetto di “*cronaca nera*”, genere testuale in cui Dino Buzzati era maestro e abilità che viene messa in luce nell'articolo sullo scrittore.

Una studentessa scrive: “*Dino Buzzati ha sempre espresso la sua capacità naturale nella stesura, appunto, degli articoli di **cronaca maggiormente nera***”, violando così, impropriamente, la rigidità della polirematica.

Molto più difficili per la comprensione le polirematiche utilizzate nell'articolo di Montanari riguardante la fontana di Trevi, il cui significato metaforico è stato da me spiegato nella lezione di presentazione del testo (e che quindi gli studenti conoscevano).

Il “*canto del cigno*” è il leitmotiv del testo²², che compare, volutamente alterato, nel titolo “*I cigni cantano sulla fontana di Trevi?*” e di seguito nel testo per due volte, dove viene attribuito sarcasticamente, a conclusione, ai rappresentanti del G20 in visita a Roma.

²² In realtà nel testo di Montanari le polirematiche con valore metaforico sono due. Compare anche “*rompete le righe*”, segnalata dalle virgolette, a indicare, attraverso il linguaggio militare, la brusca conclusione di un'epoca artistica. Nessuno studente ha tentato di riportare (parafrasando o interpretando) il passaggio.

Gli studenti, non potendo evitare di riprodurre la polirematica (centrale nel testo di partenza), si comportano in maniera differenziata:

a) inseriscono la polirematica senza segnalazione grafica e senza spiegazione: “*rappresenta un canto del cigno*”

b) la inseriscono senza segnalazione grafica ma con un’aggiunta esplicativa:

anche i Capi di Stato che buttano una monetina nella Fontana rappresentano **un canto del cigno**, dimostrando una democrazia che dopo aver raggiunto il suo massimo, ora torna indietro in un futuro senza progetti chiari

“simboleggia **il loro canto del cigno**: il fallimento degli obiettivi che si erano posti i capi di Stato”.

c) la riutilizzano con una variazione, più o meno accettabile:

Per concludere, Montanari, attraverso un commento sarcastico, descrive il lancio all’indietro della monetina nella fontana da parte dei Capi di Stato del G20 come **il loro ultimo canto del cigno**.

Malgrado ciò, la Fontana di Trevi rimane, per Wittkower, **lo splendido canto di cigno**, ovvero l’ultima magnifica realizzazione, dell’epoca del Bernini.

Nonostante ciò, la Fontana di Trevi è **un bellissimo canto del cigno** dell’epoca, debitore al grande artista Bernini.

Che cosa hanno in comune gli errori che ho presentato?

Appartengono sicuramente tutti al piano sintagmatico del lessico, ossia alle parole in combinazione orizzontale all’interno di sintagmi o enunciati. Non riguardano certamente la forma e nemmeno il significato delle parole in isolamento, ma le loro restrizioni d’uso nel contesto.

In una concezione che considera il livello di interlingua²³, gli studenti sono in possesso solo di una parte dell’informazione che riguarda le parole che, di conseguenza, utilizzano e combinano scorrettamente con altre.

5. TERMINI E CONCETTI DEL PIANO SINTAGMATICO

Ritorniamo ora al difficile compito di classificazione degli errori presentati nel paragrafo precedente, facendo un passo indietro e accostandoci alla vasta letteratura sull’argomento, da cui prendo alcuni spunti che mi sembrano produttivi sul piano didattico.²⁴

A monte delle combinazioni possibili di parole si collocano delle restrizioni semantiche e lessicali.

²³ Dall’uso legato alle lingue seconde il concetto di interlingua è stato applicato recentemente anche all’acquisizione della lingua materna. Secondo tale concezione, gli apprendenti passano, nel loro processo di sviluppo, attraverso dei sistemi provvisori che vanno analizzati e valorizzati didatticamente (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021).

²⁴ Poiché sono consapevole della vastità del campo, mi riferisco soltanto agli studi che ho personalmente letto e studiato, i quali regolarmente rinviano ad altri studi precedenti spesso anglosassoni e pensati per la lingua inglese.

5.1. *Le restrizioni*

Le parole non possono venir accostate liberamente, ma ubbidiscono a regole di restrizione. Lo Cascio (1997: 69) afferma che la combinazione delle parole non è arbitraria ma deve rispondere a criteri di coerenza sintattico-categoriale, coerenza semantica e enciclopedica e parla anche, in aggiunta, di «caratteristiche idiosincratiche» delle parole.

In primo luogo, le regole di combinazione riguardano l'ordine: le parole devono seguire un certo ordine all'interno dell'enunciato (ad esempio, nella modalità non marcata, il soggetto viene posto all'inizio), ugualmente le frasi devono seguire un ordine nel periodo (la relativa va posta accanto al termine di cui costituisce un circostante²⁵).

Per quanto riguarda il modo in cui le parole si accostano, i verbi, ad esempio, selezionano il tipo e il numero degli argomenti, oltre a indicare come tali argomenti devono essere espressi dal punto di vista sintattico.

Fino a questo punto, pur rimanendo la semantica sempre alla base delle co-occorrenze (è la semantica che richiede, ad esempio, un soggetto animato di *pensare*, un riferimento locativo per *andare*, la necessità di due argomenti, anche se talvolta impliciti, per *guardare*) siamo al confine tra lessico e sintassi, in una zona generalmente esplorata dalla sintassi.

Ma collocandoci ad un livello più profondo all'interno delle parole, individuiamo delle restrizioni alla loro combinazione che riguardano specificamente il loro significato. Potremmo distinguere tali restrizioni in base a una classificazione tripartita (seguendo Prandi, 2007; Jezek, 2005; Chini, Bosisio, 2014): ontologiche o concettuali²⁶, semantiche²⁷ e specificamente "lessicali"²⁸.

I confini tra le tre aree non sono sempre chiari, sia perché lingue diverse lemmatizzano in maniera diversa gli stessi concetti (in questo caso sono i confronti interlinguistici che consentono di collocare una restrizione nell'ambito ontologico o in quello semantico), sia perché, come vedremo, le restrizioni di tipo lessicale si collocano (almeno per alcuni studiosi) all'interno di quelle semantiche.

5.2. *Le combinazioni di parole*

Le parole, dunque, si combinano tra loro (e il loro significato si completa solo nella specifica combinazione), dovendo tener conto delle restrizioni, di conseguenza presentano gradi diversi di libertà²⁹.

²⁵ Adotto qui la terminologia di Francesco Sabatini e mi riferisco alla grammatica per le superiori di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011).

²⁶ Le restrizioni ontologiche o concettuali sono comuni a tutte le lingue, anche appartenenti a culture diverse, e comportano che, ad esempio, il soggetto del verbo *parlare* dev'essere un essere umano. Queste restrizioni sono, in un certo senso, la premessa necessaria alla comunicazione. Fasciolo, Gross (2021: 51-66) parlano in questo caso di "incoerenza", causata dalla violazione dell'impiego predicativo delle iperclassi (che contrappongono alle classi di oggetti).

²⁷ Le restrizioni di tipo semantico sono legate alla specifica lingua, come *calzare* che in italiano si riferisce solo a scarpe e guanti. In questa riflessione mi riferisco sempre e soltanto alla lingua italiana, ma questo campo di indagine si serve spesso della comparazione di più lingue, mettendo a confronto le lessicalizzazioni di concetti condivisi.

²⁸ Le restrizioni più specificamente lessicali sono derivate dall'uso, convenzionali, in quanto non trovano una giustificazione solo a livello di significato (ad esempio è accettato "*prendere una decisione*", non "**afferrare una decisione*", anche se i due verbi possono essere considerati pressoché sinonimi). Secondo Fasciolo, Gross (2021: 51-66) si tratta di inappropriatezza, in quanto violazione dell'impiego predicativo delle classi di oggetti.

²⁹ Escludo da questa riflessione le espressioni idiomatiche e conversazionali, che non rientrano nel livello e nel registro di lingua qui considerato.

Per comprendere la differenza tra combinazioni libere e combinazioni ristrette³⁰ si utilizzano diversi criteri:

- la sostituibilità: in un contesto sintagmatico le parole possono (o non possono) venir sostituite;
- la composizionalità: il significato dell'enunciato risulta (o non risulta) dalla somma dei significati di ciascun componente;
- la libertà sintattica: la struttura sintattica dell'enunciato può (o non può) variare.

In base a tali criteri sono considerate **libere** le combinazioni i cui componenti possono variare, sempre senza violare le restrizioni di tipo concettuale, (“*mangiare il pane o mangiare la carne*”, “*spostare una sedia o spostare un tavolo*”, ecc.). I membri della combinazione sono liberi sintatticamente (“*ho mangiato molto pane*”, “*il pane che ho mangiato*”) e l'enunciato ha un significato composizionale (a partire dal significato di “*mangiare*” e di “*pane*” possiamo calcolare il significato della composizione). Ciascuno dei membri di una combinazione libera, dunque, si può combinare liberamente con altre parole (“*il pane è appena sfornato*”; “*la carne è un alimento proteico*”...)

Sono considerate **ristrette** le combinazioni che devono sottostare a restrizioni di tipo semantico, più o meno rigide: come esempi di combinazioni molto rigide, si *parceggiano* solo dei veicoli, si *indossano* solo degli indumenti, si *pastorizza* il latte. In questi casi i componenti della combinazione tendono ad essere monosemici e richiedono necessariamente quel tipo di accostamento.

In questo ambito ci sono parole che rappresentano dei significati specifici e che quindi devono trovare delle combinazioni adeguate. Ad esempio, *assentire* significa “dire di sì”, come *accettare*, ma ha un significato più stretto, in quanto si riferisce a scambi di tipo verbale. Si potrà dunque “*assentire a un'affermazione*” o “*accettare un'affermazione*”, ma non **assentire a un regalo*. Il verbo *infilare* presenta il significato di “mettere” ma anche quello di “stretto passaggio”, per cui non è possibile dire **ho infilato il pane in tavola*, mentre si potrà dire “*ho appoggiato il pane sulla tavola*”, in quanto *appoggiare* contiene, oltre al significato di “mettere” / “posare” anche quello di “sopra” o “a un sostegno”. *Infliggere* contiene un significato negativo, mentre *concedere* uno positivo e, in quest'ultimo caso, l'oggetto deve anche essere desiderato o richiesto (“*mi è stato concesso un prestito*”), *sogghignare* contiene il significato di “ridere”, ma in aggiunta un significato negativo...³¹

Il significato della combinazione ristretta di parole legate da solidarietà semantica rimane composizionale, i membri della combinazione mantengono libertà sintattica (“*ho parceggiato molte macchine oggi*”, “*l'abito che ho indossato per la cerimonia era nero*”), ma i componenti della combinazione sono tanto meno sostituibili quanto più la combinazione è ristretta (possono venir indossati solo degli indumenti, non dei cibi, *camuso* o *aquilino* può essere solo un naso...).

Vi sono infine, all'interno delle combinazioni ristrette, delle combinazioni **preferenziali o usuali**, in genere chiamate **collocazioni**³², che sono dovute a restrizioni

³⁰ Jezek (2005: 189) osserva tuttavia che «le combinazioni totalmente libere nella lingua sono in realtà inesistenti», in quanto qualsiasi combinazione almeno presenta delle restrizioni di tipo concettuale.

³¹ Il riferimento di fondo è, naturalmente, l'analisi componenziale o dei tratti semantici, che ha visto la sua fortuna negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, e che in seguito è stata ampiamente criticata per la sua rigidità, ma mai del tutto abbandonata. Si veda su questo Casadei (2003).

³² Sulla classificazione delle collocazioni è davvero molto difficile orientarsi. Lo Cascio (1997 e 2013) inserisce le collocazioni all'interno delle combinazioni lessicali proprie di una certa lingua, le parole che «si cercano formando una piccola rete». Considerando la lingua come interamente caratterizzata da collocazioni, costruisce i suoi dizionari delle combinazioni (DICCI e DICI). Mi riferisco qui ad una definizione di collocazione più ristretta (Marello, 1996, 2007; Jezek, 2005; Chini, Bosisio, 2014), per cui «dovendo esprimere un certo significato e avendo scelto per esprimerlo la parola A, la scelta della parola B è lessicalmente determinata» (Marello, 1996: 149). Anche per Rossi, Ruggiano (2021), le collocazioni si

convenzionali, non solo semantiche. Esempi: “*aprire un dibattito*”, “*la guerra è scoppiata*”, “*umore nero*”, “*cogliere l’occasione*”, “*rassegnare le dimissioni*”, “*acquisire informazioni*”, “*formulare giudizi*”, “*avanzare un’ipotesi*”..., co-occorrenze specifiche di una certa lingua, in questo caso l’italiano.

In tale tipo di combinazione, all’interno della congruità semantica dei due membri, la scelta deriva dall’uso consolidato.

La differenza con le combinazioni semanticamente ristrette sta nel fatto che nel caso delle collocazioni la restrizione si presenta solo nella specifica combinazione, in quanto, per proseguire con uno degli stessi esempi, in “*aprire un dibattito*”, se partiamo dal verbo *aprire*, polisemico, questo si può combinare con molti altri nomi, in relazione alle sue diverse accezioni (*una porta, una scatola, una giacca...*), mentre se partiamo dal nome *dibattito*, per esprimere il concetto di “*avviare, far iniziare*”, la formula collocazionale richiede preferenzialmente l’utilizzo del verbo *aprire*, o del più generico *iniziare*.

Generalizzando, il nome (che ha una semantica specifica) è la base e richiede come collocato i verbi e gli aggettivi che, in altre combinazioni, avrebbero significati diversi, in quanto parole polisemiche³³.

I componenti della collocazione non sono sostituibili senza un certo disagio (più la collocazione è ristretta, maggiore è la resistenza alla sostituzione, come nel caso di *dibattito* che si può solo *aprire* o *iniziare*), il significato della combinazione è generalmente compositazionale e i membri presentano una certa libertà sintattica (“*il dibattito è stato aperto da x*”).

Mentre le combinazioni ristrette di natura semantica hanno una variazione di ristrettezza quanto più i due membri si avvicinano alla monosemia (per esprimere il concetto di nutrimento di un essere appartenente ai mammiferi, partendo dal nome – ad esempio *gatta* o *pecora* o *donna* – un neonato si può solo allattare, e viceversa, partendo dal verbo, si può allattare solo un neonato/mammifero), le combinazioni preferenziali vedono uno dei due membri (la base) richiedere una combinazione con un elemento tendenzialmente polisemico (riprendendo gli esempi, *aprire, scoppiare, nero, cogliere...*), chiamato il collocato³⁴.

La polisemia di uno dei due termini è ancor più accentuata nelle **costruzioni a verbo supporto** (che possono rientrare nelle collocazioni³⁵), perché i verbi (richiesti dal nome) hanno un significato generico e in altre combinazioni possono significare altro. Consideriamo ad esempio la collocazione “*prendere una decisione*”. Una decisione può solo venir presa, non catturata, fermata, scelta...mentre prendere si può combinare altrimenti:

distinguono dalle solidarietà semantiche in quanto non hanno una necessità intrinseca, ma si sono imposte per frequenza d’uso. La sostituibilità è il criterio utilizzato da Simone (2006) per una definizione più ristretta di collocazione. Anche per Masini (2007) le collocazioni si distinguono dalle combinazioni preferenziali in quanto nelle prime la testa seleziona obbligatoriamente il collocato (“*aprire un conto*”), mentre nelle seconde la selezione è soltanto preferenziale (“*gravemente ammalato*”).

Sembra essere spesso la sostituibilità il problema che divide gli studiosi e che non permette di far quadrare i conti, tanto che Scinetti (2013), non riuscendo ad applicare con successo il criterio della sostituibilità, utilizza un approccio comunicativo e considera come criterio dominante per l’identificazione delle collocazioni l’accettazione della combinazione da parte degli utenti nello specifico contesto.

³³ I concetti di predicato e impiego predicativo di Gaston Gross (Fasciolo, Gross, 2021: 13-22) aiutano a chiarire questo passaggio. Se non solo i verbi, ma anche aggettivi (come *intelligente*) e nomi (come *produzione*) sono “processi o stati”, questo spiega come siano gli argomenti che richiedono certi processi, che possono essere verbi dal punto di vista grammaticale, ma anche nomi e aggettivi. Si tratta di una concezione chiamata “concettuale” della frase, che si oppone a quella “distribuzionale”.

³⁴ Jezek (2005: 192-195). Non tutti gli studiosi concordano con questa distinzione. Dal momento che il mio obiettivo è prevalentemente didattico e non scientifico, mi oriento verso tale scelta perché può avere degli sviluppi didattici.

³⁵ Sia Simone (2006) sia Masini (2007) collocano le costruzioni a verbo supporto nelle combinazioni usuali. Anche Rossi, Ruggiano (2021) considerano le costruzioni a verbo supporto un tipo particolare di collocazione.

“prendere i figli a scuola”, “prendere un libro dalla libreria” o può formare altre locuzioni a verbo supporto “prendere freddo”).

Alcune costruzioni a verbo supporto, quelle che possono venir sostituite da una sola parola (*addormentarsi, raffreddarsi, decidere* ...), sono più vicine ad una lessicalizzazione³⁶, anche se spesso tra le due formulazioni (come fra “prendere freddo” e “raffreddarsi”) vi è una differenza di tipo aspettuale³⁷.

All'interno delle collocazioni vengono a volte inserite anche quelle definite **collocazioni grammaticali**³⁸, chiamate anche **reggenze sintattiche**, o **reggenze preposizionali**, che contengono e richiedono una specifica preposizione, ad esempio “aderire a”, “mostrare di”. Si tratta prevalentemente di verbi, ma le reggenze sintattiche riguardano anche nomi che assumono funzione predicativa, quindi che richiedono (ma non necessariamente, a differenza dei verbi da cui derivano) un argomento: *abitudine a/di, desiderio di, interesse a/per, rifiuto di*³⁹. Le reggenze (sempre non obbligatorie) riguardano anche gli aggettivi (*pieno di, fedele a*). Talvolta, come negli esempi, le preposizioni possibili sono due, segno di “fragilità” delle reggenze, come dimostrano anche le differenze tra lingue sorelle.⁴⁰

In questo caso la parola polisemica è ovviamente la preposizione e, anche in questo caso, la motivazione della scelta obbligata è semplicemente l'uso, come ribadito da tutti gli studiosi.

5.3. *Le polirematiche*

In un punto intermedio tra la combinazione di parole (che include le combinazioni libere, quelle ristrette e quelle usuali) e la lessicalizzazione sintetica (ossia la creazione di una parola univernale) stanno le parole chiamate **sintagmatiche** da Simone e **polirematiche** da De Mauro⁴¹, che non presentano un significato compositivo (il loro significato non è la somma dei singoli significati), i cui membri non sono sostituibili e non sono sintatticamente liberi, quindi si avvicinano alle parole univernali, tanto da venir considerate parole a tutti gli effetti, anche dal punto di vista morfologico⁴². Prendiamo l'esempio di “dare una mano”. Dal punto di vista del significato non è la somma di *dare* e *mano*, ma significa “aiutare”, sintatticamente l'accostamento non è libero (**dare due mani*), i due componenti non sono sostituibili (**porgere una mano* ha un altro significato, mentre **dare un piede* non viene riconosciuto come enunciato significativo).

³⁶ Il concetto di lessicalizzazione aiuta a comprendere la “fluidità” della lingua. Intendo, sulla scorta di Jezek, (2005: 19), lessicalizzazione quando «una sequenza di elementi lessicali che frequentemente si presentano adiacenti in un testo, oppure una forma della flessione verbale o nominale, acquistano progressivamente valore di unità lessicale con significato autonomo, quindi di parola». Nei casi che stiamo considerando, “fare festa” diviene *festeggiare*, “prendere freddo” diviene *raffreddarsi* (ma talvolta si mantengono ambedue le forme, quella analitica e quella sintetica).

³⁷ Si veda Rossi, Ruggiano (2021).

³⁸ Faloppa (2010), rifacendosi a Benson (1985) distingue le collocazioni lessicali da quelle grammaticali, nelle quali si combinano una parola dominante -verbo, nome, aggettivo -e una grammaticale, tipicamente una preposizione.

³⁹ Sabatini (2011: 210-211).

⁴⁰ Simone (2022: 184-185).

⁴¹ Già registrate nel GRADIT, va attribuita però a Voghera (2004) una prima ricognizione delle polirematiche, dove la studiosa utilizza il termine “polirematica”, di ambito lessicografico. Chiamate da altri studiosi anche “lessemi complessi” o “unità lessicali superiori” e distinte da Simone e Masini dalle “espressioni multiparola”, che comprendono anche espressioni idiomatiche, metaforiche, formule conversazionali. A volte comprese anche nel termine “collocazione” inteso in senso ampio.

⁴² Voghera (2004), applicando varie prove linguistiche, dimostra che la coesione interna delle polirematiche non è omogenea in tutta la categoria, e di conseguenza esse presentano gradi diversi di lessicalizzazione.

Le polirematiche vengono attribuite a classi morfologiche diverse: alla classe dei nomi (“*macchina da scrivere*”, “*tabella di marcia*”, “*camera da letto*”); dei verbi (“*mettere in moto*”, “*dare una mano*”); degli aggettivi (“*in bianco*”, “*di massima sicurezza*”); degli avverbi (“*in via di sviluppo*”, “*porta a porta*”).

Alle polirematiche vanno ascritti anche i binomi e i trinomi chiamati “irreversibili” (“*gratta e vinci*”, “*botta e risposta*”, “*aglio, olio e peperoncino*”, “*andare e venire*”...⁴³).

5.4. In sintesi

Sempre ad esclusione degli usi metaforici e delle espressioni idiomatiche e conversazionali (che qui non prendo in considerazione), non vi è dunque soluzione di continuità tra le combinazioni libere, le combinazioni ristrette, le collocazioni (comprese le costruzioni a verbo supporto) e le polirematiche, dal momento che si va da una maggiore a una minore autonomia sintattica, composizionalità e sostituibilità⁴⁴.

Per tentare di riassumere e semplificare ai fini didattici dei concetti così complessi (e sui quali gli studiosi hanno effettuato analisi spesso divergenti e terminologicamente diversificate), un verbo polisemico come *prendere*⁴⁵ può combinarsi liberamente (sempre all'interno di limiti di natura ontologica) e subisce delle restrizioni solo all'interno di ciascuna accezione, può dar luogo a collocazioni o far parte di una polirematica.

In una combinazione libera (“*prendere i figli a scuola*”, “*prendere due uova*”, “*prendere un bambino sulle ginocchia*”) assume significati diversi, tanto da poter essere sostituito da verbi diversi, sinonimi di quella specifica accezione, spesso di registro diverso (“*prelevare i figli da scuola*”, “*comperare due uova*”, “*appoggiare un bambino sulle ginocchia*”), è sintatticamente autonomo (“*prendere un uovo*”; “*le uova, le ho prese al supermercato*”) e il significato dell'espressione è composizionale.

In una combinazione usuale (collocazione) come “*prendere provvedimenti*” (non **decidere provvedimenti* o **assumere provvedimenti*), il verbo “*prendere*” (il collocato) viene richiesto dal nome *provvedimenti* (la base) e non può essere sostituito senza un certo disagio. La combinazione mantiene una certa autonomia sintattica (“*i provvedimenti sono stati presi?*”) e un significato composizionale⁴⁶.

Nella costruzione a verbo supporto (“*prendere sonno*”, “*prendere paura*”) viene persa la libertà sintattica (“**il sonno fu preso*”, “**prendere un sonno*”) e quella di sostituzione (“**afferrare sonno*”, “**acquistare sonno*”), il significato è ancora composizionale e la costruzione analitica può essere sostituita da una nominalizzazione sintetica (“*addormentarsi*”) anche se con valore aspettuale diverso.

In una polirematica (“*prendere atto*”, “*prendere alla leggera*”, “*prendere di punta*”) la combinazione di parole ha perso gran parte del significato composizionale (le combinazioni significano, rispettivamente “constatare che qualcosa è accaduto”,

⁴³ A proposito di “*andare e venire*”, la parola “*andirivieni*” appare esserne una lessicalizzazione sintetica.

⁴⁴ Simone (2006) riconosce il continuum delle aggregazioni di parole (caratterizzate da una minore a una maggiore forza coesiva), ma le nomina in modo diverso: combinazioni volatili, combinazioni preferenziali, collocazioni, costruzioni.

⁴⁵ Nel *Dizionario della lingua italiana* di De Mauro, presenta 25 accezioni solo nella forma transitiva, in aggiunta a quelle della forma intransitiva e a un numero consistente di polirematiche.

⁴⁶ Ad uso prevalentemente degli apprendenti stranieri sono usciti tre dizionari delle collocazioni/combinazioni lessicali, ad opera di Lo Cascio, Tiberii e Urzi, sia cartacei, sia on line.

– Dizionario Combinatorio Compatto (DICCI) 1 vol. e Dizionario Combinatorio Italiano (DICI) 2 voll. a cura di Vincenzo Lo Cascio John Benjamins Publishing Amsterdam/Philadelphia, 2012/2013 www.benjamins.com <http://benjamins.com/#catalog/books/z.171/main>;

– Urzi Francesco <http://combinazioni-lessicali.com/>;

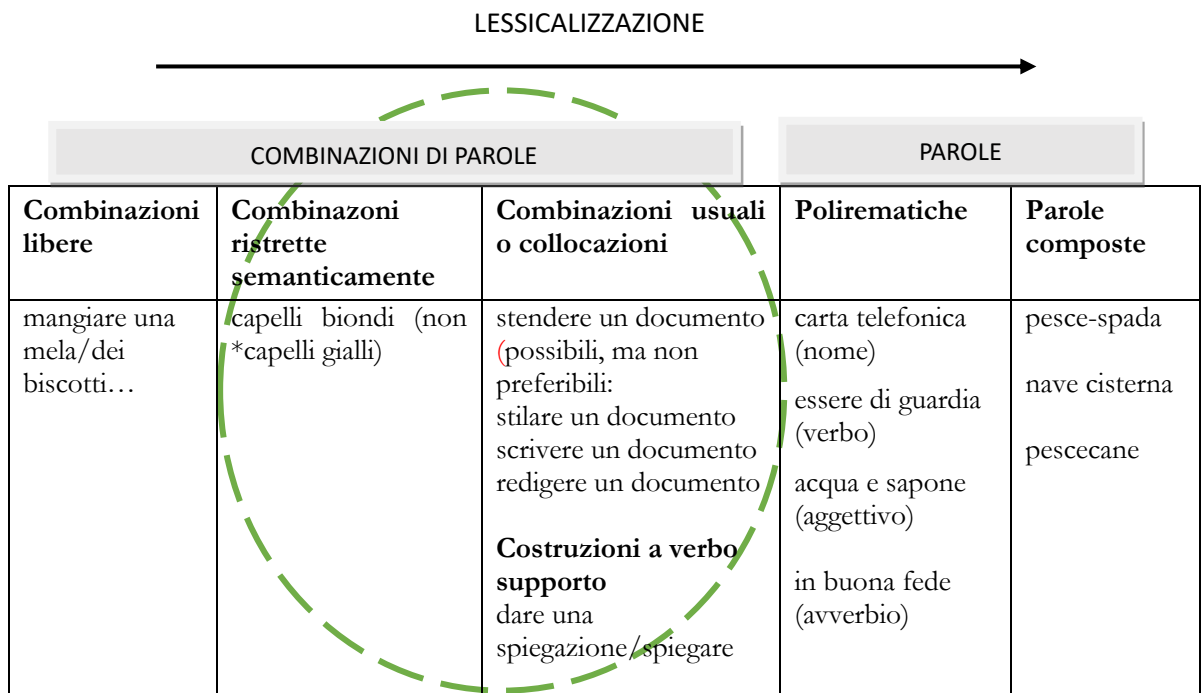
– Tiberii P., *Dizionario delle collocazioni*, 2018.

“affrontare qualcosa con leggerezza” e “affrontare qualcuno in modo brusco o aggressivo”⁴⁷), il verbo *prendere* non ha libertà sintattica, non è sostituibile.

Le parole soggette a forte restrizione sono in genere candidati preferenziali per fenomeni di lessicalizzazione, nel senso che parole che co-occorrono frequentemente tendono a formare aggregazioni lessicali molto strette. In questo caso si parla di “vicinanza sintagmatica o “coesione lessicale”, che può dar luogo a una lessicalizzazione, ossia all’alterazione dei confini interni delle parole”. Vi sono dei segnali linguistici indicativi del fatto che è in atto una lessicalizzazione: la perdita dell’articolo (“*sporgere denuncia*”, non “**sporgere una denuncia*,” “*chiedere scusa*”, non “**chiedere una scusa*”) e la perdita della vocale finale “*tirar fuori*”, “*tirar avanti*” (Jezek, 2005: 199-205).

La tabella che segue è un tentativo (di cui assumo la responsabilità) di visualizzare i concetti messi a fuoco nel paragrafo. La freccia indica la direzione del processo di lessicalizzazione, che talvolta, attraverso procedimenti diversi, porta dalle combinazioni ristrette di parole (ristrette per motivi semantici o anche per uso) alle polirematiche (parole con un solo significato ma più componenti) e dalle polirematiche alle parole composte, a volte univerbali⁴⁸. Particolarmente evidente è il passaggio da combinazioni di parole a parole univerbali nel caso dei verbi supporto (*fare una telefonata/telefonare*). Il cerchio tratteggiato vuol significare che, al di là delle distinzioni, combinazioni semanticamente ristrette e collocazioni sono strettamente collegate.

Non ho inserito nello schema quel genere di collocazioni che si possono considerare grammaticali (o reggenze sintattiche) perché, pur avendo con le collocazioni un tipo di affinità (la derivazione dall’uso consolidato), non ne hanno le caratteristiche di tipo semantico.



⁴⁷ Le definizioni sono tratte da De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino, 2000, che però inserisce tra le polirematiche anche “*prendere sonno*”, ma non “*prendere paura*”.

⁴⁸ I linguisti studiano le “zone di confine” e si chiedono quando una parola sia composta. Vi sono i composti stretti (come *cavolfiore*), quelli come *pescecane* che la “frequenza d’uso sta rendendo semanticamente opachi”, e quelli larghi come “*amministratore delegato*”. Si discute ad esempio se “*anima gemella*” e “*conferenza stampa*” siano composti o polirematiche (Grossman Rainer, 2004).

6. GLI ERRORI DEGLI STUDENTI: COMBINAZIONI DI PAROLE ALL'INTERNO DEL LESSICO DELLA CONOSCENZA

Riprendo ora gli errori degli studenti del piccolo campione non casuale da me riportato, errori che si collocano prevalentemente all'interno del cerchio tratteggiato dello schema del paragrafo precedente, ossia all'interno delle combinazioni di parole da ascrivere genericamente a collocazioni:

- sono errori di combinazioni ristrette sul piano semantico: “*arginare gli ostacoli*”, “*confiscare la Terrasanta*”, “*acume degli organismi vegetali*”;
- sono errori di collocazioni: “*ampio amore*”, “*intenso conflitto*”, “*ampia importanza*”, “*riti di passaggio affievoliti*”, “*appoggiare l'idea*”, “*rompere le illusioni*”, “*affermare un orizzonte*”, “*orizzonte appesantito*”, “*donare un significato*”.

A questi vanno aggiunti:

- gli errori di reggenza sintattica;
- gli errori (pochi) che violano le regole delle polirematiche.

Sono errori compiuti nell'effettuare delle operazioni pragmatico-testuali: riportare dei concetti o delle opinioni (“*arginare gli ostacoli*”), valutare dei fatti (“*ampia importanza*”, “*intenso conflitto*”), riportare delle posizioni (“*affermare un orizzonte*”, “*donare un significato*”, “*appoggiare l'idea*”, “*rompere le illusioni*”), che utilizzano parole quasi sempre astratte (“*amore ampio*”), o traslate (“*affermare un orizzonte*”).

Il fatto che al loro interno vi siano anche alcune parole che appartengono al Vdb (ad esempio la parola *significato* è AU, *amore* e *illusioni* sono FO) non esclude, per quanto detto in precedenza, che si tratti qui di lessico indicato come “della conoscenza”.

Per quanto riguarda le collocazioni in senso stretto, l'errore non origina dalla mancata conoscenza del significato della parola in isolamento, ma dalla scelta combinatoria.

Si tratta infatti di combinazioni a livello sintagmatico, utilizzate in contesti non abituali per gli studenti, non perfettamente o per nulla dominati, e sulle quali (le parole nei contesti) gli studenti hanno bisogno di riflettere.

Considerando la diversa natura degli errori, sarà opportuno dunque, dopo la restituzione della correzione e la motivazione dell'errore, utilizzare strategie differenziate per consolidare la profondità del lessico.

In primo luogo sarà necessario implementare le conoscenze degli studenti nei campi che seguono:

- la stratificazione del lessico;
- l'esistenza di un lessico specializzato per esprimere concetti e per veicolare conoscenze
- la necessità di adeguare il registro alla situazione comunicativa⁴⁹;
- la presenza nei testi scritti accademici o di studio di collocazioni e polirematiche;
- l'esistenza di dizionari che riportano non solo le parole in isolamento, ma anche in combinazione.

Per quanto riguarda specifiche esercitazioni sarà necessario:

⁴⁹ Mi sembra opportuna la domanda di Mastrantonio (2021) che si chiede se il lessico accademico sia una varietà o un registro e interessante il suo esempio che confronta “*saltar fuori*” tratto da *Il Sole 24 ore*, caratterizzato da lessico brillante con “*emerge*”, tipico invece di un registro formale, concludendo che si tratta più precisamente di registro.

- sugli errori relativi alle incompatibilità semantiche lavorare a livello di definizioni e tratti semantici, anche con l'utilizzo di dizionari;
- sugli errori di collocazioni considerare le funzioni comunicative richieste nello specifico contesto di studio (per quanto riguarda la presente riflessione è importante la funzione di come riportare pensieri e parole di altri esercitando un adeguato distanziamento e una corretta sostituzione lessicale);
- all'interno delle funzioni comunicative richiamare le parole relative e i legami tra parole e concetti;
- utilizzare i supporti anche informatici, ad esempio i dizionari delle collocazioni per individuare quelle utili al livello lessicale richiesto⁵⁰;
- offrire qualche occasione di analisi di testi accademici o di studio nei quali individuare le combinazioni di parole.

Nel prossimo paragrafo cercherò di rendere concreti questi suggerimenti con alcuni esempi di esercitazioni possibili.

7. QUALCHE PROPOSTA OPERATIVA

Quello che segue è un tentativo di rendere operativi alcuni suggerimenti tratti dalle ricerche scientifiche, a volte anche di trasformare in didattica ciò che è nato per obiettivi di studio, cercando di rimanere nell'ambito del "lessico della conoscenza"⁵¹.

Una sola premessa: come suggerito anche da D'Aguanno, Tarallo (2020) per i corsi di scrittura accademica, è opportuno che riflessioni ed esercitazioni sul lessico siano pensate "in situazione" anche nei corsi OFA, ossia mirate alla specifica lingua richiesta agli studenti. Nel nostro caso intendo la lingua utile a formulare correttamente riassunti di testi espositivo/argomentativi, dopo averne capito i concetti. Cercherò dunque di mirare le esercitazioni al lessico della conoscenza e alle competenze testuali richieste dal riassunto.

7.1. Riconoscimento e utilizzo degli aspetti sintagmatici del lessico

In primo luogo, per introdurre alcuni concetti teorici (quelli indicati nel paragrafo precedente) potrebbe risultare utile e produttivo farlo attraverso l'analisi di un brano non particolarmente difficile per il livello di scolarità di cui ci occupiamo qui, tratto da un manuale di storia per le superiori.

A partire dall'analisi del brano, l'esercizio **1)** porta a osservare: le stratificazioni del lessico, il lessico della conoscenza, le collocazioni e le polirematiche. Con uno sguardo complessivo **i rapporti sintagmatici del lessico**, cercando di evidenziare che in questo testo, come negli altri testi, le parole acquistano significato in relazione tra loro.

Gli esercizi **2), 3) e 4)** invitano a individuare, a partire dal verbo *lasciare* le combinazioni ristrette, le collocazioni e le polirematiche.

⁵⁰ Prendo spunto anche dall'insegnamento dell'italiano come L2, in Villarini (2013).

⁵¹ Dal momento che il lessico della conoscenza sembra un campo di indagine dai confini poco chiari e che necessita di ulteriori studi e precisazioni, le esercitazioni si possono considerare incursioni ai margini di tale lessico. Sarebbe necessario approfondire il registro delle combinazioni di parole utilizzate. Ad esempio, per quanto riguarda l'esercizio n. 4, fra le polirematiche a partire dal verbo *lasciare* solo "*lasciare spazio*" e "*lasciare traccia*" compaiono all'interno delle collocazioni del AIWL di Spina (2010). Tuttavia, per un parlante nativo, mi sembra che possano essere accettate in una comunicazione formale, anche "*lasciare il velo (o l'abito)*", "*lasciar detto*" e "*lasciar scritto*".

Gli esercizi 5) e 6) prendono avvio dal verbo *giocare* e invitano a lavorare, a livello produttivo, sulle combinazioni libere di parole, su quelle ristrette, sulle collocazioni e sulle polirematiche.

1) Da cittadino a vassallo⁵²

Già nell'Alto Medioevo si profilò quella che doveva essere la struttura politica fondamentale di tutto il mondo medievale, cioè il feudalesimo. // Si può dire infatti che, come l'uomo della civiltà greco-romana si caratterizza per il fatto di essere un cittadino, sottoposto alle leggi di uno stato e con una precisa personalità giuridica che ne sanziona i diritti e i doveri, l'uomo del Medioevo è in primo luogo un "vassallo" che soggiace a un sistema di vincoli feudali. // Ma in che cosa consiste il vassallaggio? Per sintetizzare in una definizione, essere vassallo significa essere "l'uomo di un altro": il vincolo feudale presuppone infatti un rapporto individuale tra una persona (il re) che concede a un'altra (il vassallo) un beneficio, vale a dire in termini concreti una porzione di terra, e in cambio esige una serie di obblighi, specialmente di natura militare.

Il brano, tratto da un manuale di storia delle superiori, viene utilizzato, in primo luogo, per il riconoscimento del livello del lessico e poi per il riconoscimento e l'analisi di alcuni aspetti delle strutture sintagmatiche del lessico.

Per quanto riguarda il **livello del lessico**, il brano è composto, oltre che da parole specialistiche della storia (*medioevo, vassallo, vassallaggio, feudalesimo, beneficio*), del diritto e della politica (le polirematiche *personalità giuridica* e *struttura politica*), di parole del lessico di base (*concedere, obblighi...*) su cui spiccano però le numerose parole appartenenti, nell'accezione utilizzata, al lessico comune CO (*porzione, profilarsi, caratterizzarsi, sanzionare, soggiacere, sintetizzare, presupporre*) che servono a veicolare i concetti specialistici.

Siamo dunque perfettamente all'interno del lessico della conoscenza (si veda su questo il paragrafo 2)⁵³.

Per focalizzare sul **lessico della conoscenza**, si potrebbero considerare le parole – come fanno Ferreri (2005) e D'Aguanno (2019)⁵⁴ – in relazione alle funzioni comunicative (o relazioni logico-composizionali).

Il piccolo brano è giocato su tre principali funzioni comunicative, segnalate qui dalla doppia barra:

- le prime due righe (fino a "*feudalesimo*") identificano l'oggetto del discorso;
- la parte che segue (fino a "*feudale?*") confronta, utilizzando la contrapposizione, il mondo antico e quello feudale;
- l'ultima parte definisce il concetto di vassallaggio.

Ecco, dunque, le parole divise per funzioni comunicative:

- identificare l'oggetto del discorso: *si profilò, struttura politica fondamentale* (riferita al concetto storico di feudalesimo);
- confrontare: *come l'uomo della civiltà greco-romana si caratterizzava/cittadino/leggi dello stato/personalità giuridica/diritti e doveri* vs. *l'uomo del Medioevo è innanzitutto/vassallo/sistema di vincoli feudali*

⁵² La doppia barra inserita nel testo segnala il cambio di funzione comunicativa, concettualmente simile alle relazioni logiche di composizione testuale analizzate in Ferrari (2014).

⁵³ Nel brano presentato, oltre agli aspetti lessicali, sarebbe opportuno osservare anche le forme impersonali (*si profilò, si può dire*), oltre all'andamento testuale, che osserveremo più avanti.

⁵⁴ Per quanto riguarda il volume di D'Aguanno, si veda anche l'Appendice nel sito dell'editore Carocci.

- definire: *in cosa consiste?/per sintetizzare/definizione/significa/presuppone/vale a dire/in termini concreti.*

Considerando solo l'aspetto lessicale, le relazioni logico-compositive sono rappresentate, oltre che da parole unverbali, anche da polirematiche che svolgono la funzione di verbi, nomi, locuzioni congiuntivali e avverbiali, utilizzate spesso in collocazioni.

Vediamo ora più analiticamente.

Osserviamo:

- le polirematiche** (specialistiche e comuni) che appartengono a diverse categorie morfologiche: oltre ai nomi *struttura politica, alto medioevo, civiltà greco-romana, personalità giuridica*, vi sono: *in cambio* (locuzione avverbiale CO), *per il fatto di* (locuzione preposizionale CO), *in primo luogo* (locuzione avverbiale CO), *vale a dire* (locuzione avverbiale CO);
- le collocazioni**: *struttura politica fondamentale* (una collocazione in aggiunta a una polirematica), *precisa personalità giuridica* (come sopra), *diritti e doveri* (binomio irreversibile), *sistema di vincoli, rapporto individuale, porzione di terreno, serie di obblighi, natura militare*;
- le reggenze sintattiche**: *sottoposto a, si caratterizza per, soggiace a, consiste in, rapporto tra, concede a.*

Fra polirematiche e collocazioni è possibile osservare le differenze: le polirematiche sono maggiormente rigide dal punto di vista sintattico (**medioevo alto*), i membri non sono sostituibili con parole diverse (**antico medioevo*) e il significato della combinazione di parole non è compositazionale.

- 2) Il verbo *lasciare*, come molte altre parole in italiano, è polisemico.

Nelle frasi che seguono, che si possono considerare **combinazioni semanticamente ristrette**, *lasciare* può venir sostituito da uno o al massimo due sinonimi. Individuarli, scrivendoli a fianco.

Lascia il volante!

Ho lasciato a casa le chiavi

Abbiamo lasciato detto di fare la spesa

Giulio ha lasciato alle prime difficoltà

Lasciamo la città per la campagna

Maria ha lasciato gli studi

Lascia i pensieri tristi, ti prego!

È consuetudine lasciare una mancia al cameriere

- 3) Ricostruire le collocazioni possibili, aggiungendo al verbo *lasciare* uno o due sintagmi, che qui vengono dati alla rinfusa. Risulteranno otto collocazioni [per svolgere l'esercizio si suggerisce di cancellare strategicamente i sintagmi man mano che si utilizzano].

la casa (o la stanza); il foglio; nell'imbarazzo; in ordine; accesa; le cose; in bianco; la luce; come stanno; a bocca; il tempo; aperta; che trova; nei guai.

lasciare

lasciare

lasciare

lasciare

lasciare

lasciare
lasciare
lasciare

4) Indicare il significato delle polirematiche che seguono, quindi segnalare quelle che si ritengono utilizzabili in una comunicazione formale o medio-alta.

lasciare a secco
lasciare con un palmo di naso
lasciare il velo (o l'abito)
lasciare in pace
lasciare le briglie sul collo
lasciare tempo al tempo
lasciar correre
lasciar detto
lasciar scritto
lasciare a metà
lasciare spazio
lasciare traccia

5) Il verbo *giocare* può essere usato come verbo transitivo, intransitivo o con valore assoluto, inoltre presenta diverse accezioni.

Pensare e scrivere un enunciato per ciascuna delle combinazioni che seguono:

- a) in una combinazione libera in cui sia usato come verbo transitivo;
- b) in una combinazione libera in cui sia usato come verbo intransitivo;
- c) in una combinazione ristretta e in senso figurato (in combinazione con i nomi *disponibilità* o *ambiguità* o *possibilità*) indicandone il significato
 - in senso assoluto;
 - in una collocazione, nella quale presenti il significato di *ingannare*.

Particolarmente per gli ultimi 3 esercizi sarà opportuno l'utilizzo di un dizionario

6) Sono di seguito riportate le polirematiche indicate dal dizionario della lingua italiana di De Mauro sotto il lemma *giocare*. Il loro significato non è la somma dei significati di ciascuna parola, ma è unitario. Indicarlo di fianco a ciascuna polirematica.

Attenzione: parecchie presentano, oltre al significato proprio, anche (o soprattutto) quello metaforico.

Giocare a carte scoperte
Giocare al rialzo
Giocare al ribasso
Giocare d'astuzia
Giocare d'azzardo
Giocare di sponda
Giocare in borsa
Giocare in contromossa
Giocare l'ultima carta
Giocare sul velluto
Giocare tutte le proprie carte

7.2. Combinazioni semanticamente ristrette

Suggerisco qui alcuni esercizi contestualizzati alla scrittura per l'università, che fanno riflettere sulle restrizioni semantiche dell'area riferita al dire e al sentire/comprendere.

Un settore ricchissimo come quello dei “verba dicendi” (tratto da De Mauro, 1994: 63-69), potrebbe offrire molte occasioni di riflessione e di esercitazione. Qui, prendendo solo qualche spunto, suggerisco quattro esercizi.

7) I seguenti sono verbi che colgono il dire o altre attività simboliche nella loro generalità: *comunicare, esprimere (ed esprimersi), esternare, segnalare, significare, simboleggiare.*

Il loro soggetto grammaticale può essere sia animato, sia inanimato.

Provare ad attribuire ai verbi un soggetto inanimato.

[si osserverà, dopo l'esercizio, che si tratta di parole esprimenti concetti che, con il soggetto animato, avrebbero avuto il ruolo sintattico di oggetto diretto o indiretto (*discorso, testo, simbolo, concetto...*)]

8) I verbi che seguono appartengono all'area semantica dei “verba dicendi” e sono riferiti a situazioni possibili all'interno dei testi. Sceglierne cinque e utilizzarli per cinque enunciati (sufficientemente ampi) riferiti all'autore di un testo di cui si debba riportare la voce.

Ecco un esempio: *l'autore, nel suo articolo, **nega** di aver mai considerato tale possibilità.*

discorrere, profferire, accentuare, enfaticizzare, chiacchierare, conversare, discutere, dialogare, disputare, polemizzare, rispondere, ribattere, contraddire, confermare, affermare, riformulare, spiegare, negare, domandare, interrogare, argomentare, raccontare, citare.

9) I verbi che seguono sono distintivi di modalità fonetiche del dire:

balbettare, barbugliare, bisbigliare, borbogliare, gridare, mormorare, sbraitare, soffiare, strillare, sussurrare, tartagliare, tuonare, urlare, vocalizzare, vociare.

Sceglierne tre da utilizzare in senso figurato per riferire (come nell'esercizio precedente) il pensiero dell'autore di un testo di cui si debba riportare la voce. Non tutti i verbi si prestano all'utilizzo metaforico.

10) In italiano i verbi che rappresentano la produzione (il dire) sono moltissimi, mentre sono in numero inferiore (e dal significato generico) quelli che rappresentano la ricezione (che va dall'ascoltare al comprendere).

ascoltare, origliare, udire, captare, ricevere, afferrare, capire, comprendere, intendere, percepire, sentire.

Sceglierne tre, e per ciascuno, scrivere un enunciato in cui il verbo verrà utilizzato prima in senso proprio (cogliere suoni, parole, voci), poi in senso figurato. Non tutti i verbi si prestano all'uso figurato.

7.3. Collocazioni

Tutti gli esercizi che seguono, che si focalizzano sulle collocazioni in senso stretto, possono venir eseguiti (a volte necessitano) utilizzando dei dizionari. Suggerisco il dizionario curato da De Mauro per Paravia, in quanto presenta, in una sezione apposita, le polirematiche. Sarebbe opportuno affiancare al dizionario di De Mauro un dizionario delle collocazioni (si veda la nota 46). Talvolta l'uso del dizionario può essere utile dopo aver eseguito l'esercizio, per controllare e arricchire i risultati.

Da Lo Cascio (1995: 81) ricavo, nell'esercizio 11, l'idea di una tabella a doppia entrata, dallo studioso utilizzata per un confronto con l'olandese sulle collocazioni di parole

“legate alla stessa area semantica, allo stesso dominio lessicale e che esprimono “incontro” o la voluta coincidenza di due o più persone nello stesso luogo (riunione, incontro, ricevimento...)”.

Dall’AIWL di Spina (2010) traggo l’idea degli esercizi n.16 e n. 17, che utilizzano alcune collocazioni della lista del lessico accademico.

11) Nella tabella che qui presento, che dovrebbe venir costruita in interazione con gli studenti e con l’utilizzo di un dizionario, inserisco in ascissa le parole che esprimono il concetto di cui “*idea*” è la resa più generica, ossia di “pensiero autonomo di qualcuno che intende esprimerlo ad altri”, e, in ordinata, i verbi che indicano l’azione di comunicare un pensiero. L’asterisco indica l’utilizzo considerato corretto.

	idea	opinione	parere	punto di vista	convizione	posizione	pensiero	orientamento
affermare	?	*		*	*	*		
esprimere	?	*	*	*	*		*	*
formulare	?						*	
comunicare				*		*	*	*
dire			*					
manifestare						*	*	*
illustrare	?			?		*	*	*
sostenere	*	*		*	?	*		
proclamare					?	?		?
rivendicare	*	*		*	*	*	?	*

Naturalmente i confini semantici sono sfumati e le scelte opinabili, ma l’intenzione è quella di discutere e contrattare i risultati, considerando anche la possibilità del dubbio (segnalato con un punto di domanda).

Il dizionario risulta utile soprattutto per individuare, all’inizio dell’esercizio, i cosiddetti sinonimi, non per combinare le parole.

12) Collegare i nomi della colonna a sinistra con i verbi della colonna a destra. Ciascun nome può venir collegato a più verbi, che possono indicare ambedue le direzioni, attiva e passiva, ossia l’atto o l’effetto. L’uso del dizionario è consigliato dopo aver svolto l’esercizio.

Un esempio: il nome *decisione* nel significato di “*il decidere scegliendo tra più possibilità*” può venir collegato nella modalità attiva ai verbi: *prendere, maturare*, e nella modalità passiva a: *rimettersi a, subire*.

Attenzione alle reggenze sintattiche.

rifiuto	opporre chiedere subire affrontare
scopo	suscitare mirare rispondere tendere
pietà	destare provare muovere conferire
martirio	affidare provocare espletare assumere
incarico	sentire provare

13) Prendiamo il nome *azione*, parola Fondamentale (FO) sia nel significato generale di “*operazione*” sia in quello esteso di “*influenza esercitata in ambito morale, sociale, ecc.*” (Dizionario di De Mauro).

Accostare al nome *azione* cinque aggettivi che ne indichino l’atto e cinque che ne indichino l’effetto. L’uso del dizionario è consigliato dopo aver svolto l’esercizio.

Un esempio: “*azione audace*” (atto), “*azione benefica*” (effetto)

14) Sempre utilizzando la parola *azione* accostarla a cinque verbi di cui possa fare da complemento (diretto o indiretto). L’uso del dizionario è consigliato dopo aver svolto l’esercizio.

Un esempio: “*consentire un’azione*”

15) Sempre utilizzando la parola *azione* accostarla a cinque verbi a cui possa fare da soggetto sintattico. L’uso del dizionario è consigliato dopo aver svolto l’esercizio.

Un esempio: “*L’azione mira a...*”

16) Utilizzando le collocazioni che seguono (separatamente o in combinazione), costruire un breve testo che possa venir inserito in uno scritto formale che riferisca il pensiero di un autore.

porre l’accento / mettere in luce / trarre origine / sottolineare l’importanza / spostare l’attenzione / approfondire l’argomento / fornire un quadro

17) Scegliendo almeno 4 o 5 collocazioni fra quelle indicate sotto, scrivere un breve testo (di alcune righe) che tratti di un recente argomento di studio (ad esempio in relazione a

un esame). Nello scritto andranno indicati: la natura/il tipo di studio, le acquisizioni, le difficoltà, i motivi di interesse.

affrontare il tema / avvertire la necessità / chiave di lettura / importante contributo / porre l'attenzione / ulteriore approfondimento / primaria importanza / aprire la strada / avere accesso/ base di partenza / tracciare una linea/dare spazio.

7.4. Reggenze sintattiche

Anche se le reggenze sintattiche sono un fenomeno a cavallo tra lessico e sintassi e gli esercizi si possono agevolmente trovare nelle grammatiche, propongo qui un esercizio di cloze, su un brano tratto da un manuale di storia.

18) Completare il testo inserendo la corretta preposizione, che rappresenta la reggenza del verbo o del nome sottolineati.

Un simbolo immaginario medievale: il drago

Tra le figure mitiche dell'immaginario medievale occupa un ruolo significativo il drago, il mostro che minaccia in modo subdolo le persone e rappresenta concretamente la presenza mondo demoniaco immediatamente accanto a quello umano. Se il drago è una manifestazione demonio, l'essere umano riesce a trionfare di lui ricorrendo aiuto una forte personalità tutta spirituale, che, proprio per la sua purezza, mette in fuga il mostro con il suo carico peccati e impurità; la lotta il Bene e il Male si combatte inevitabilmente l'espulsione quest'ultimo dal mondo umano, grazie alla presenza Cristo e suoi ministri.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cacchione A. (2011), "L'italiano scritto degli studenti universitari italiani / italofofoni", in *Cuadernos de Filologia italiana*, 18, pp. 11-30:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_CFIT.2011.v18.38162.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole: la dimensione pragmatica e testuale del Discorso Riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Campagnolo A., Iannacci P., Marinetto P., Paschetto W. (2023), "Riassumere non è un'operazione di facciata", in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. D. (a cura di), *La scrittura del terzo millennio*, Atti del convegno Giscel Locarno 18-20 novembre 2021, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Casadei F. (2003), *Lessico e semantica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- D'Aguanno D., Tarallo C. (2020), "L'italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 145-158:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13986>.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.

- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (2005) (a cura di), *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2008), “Parole come semi” in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro T. (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano.
- Faloppa F. (2010), “Collocazioni”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 229-231:
https://www.treccani.it/enciclopedia/collocazioni_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Fasciolo M., Gross G. (2021), *La sintassi del lessico. Manuale di linguistica aperto all'informatica e alla filosofia*, De Agostini, Novara.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284.
- Gallina F. (2014), “La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 209-221.
- Giscel Emilia-Romagna (2010), “La correzione dei testi scritti”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 188-203.
- Ježek E. (2011), *Lessico, Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Lo Cascio V. (1997), “Semantica lessicale e i criteri di collocazione nei dizionari bilingui a stampa e elettronici”, in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 63-88.
- Marello C. (1996), voce “collocazione”, pp. 148-149, in *Dizionario di linguistica* diretto da Beccaria G. L., Einaudi, Torino.
- Masini F. (2009), “Combinazioni di parole e parole sintagmatiche”, in Lombardi Vallauri D., Mereu L. (a cura di), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*, Bulzoni, Roma, pp. 191-209.
- Marinetto P., Campagnolo A., Iannacci P., Paschetto W. (a cura di) (2022), (a cura di), *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*, Atti del corso di formazione per insegnanti e studenti di laurea magistrale. Riflessioni intorno ai corsi OFA sulla comprensione del testo e ai corsi di scrittura, Università degli Studi di Padova, a.a. 2019/2020 e 2020/2021, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18493/16284>.
- Marinetto P. (in stampa), ““Le parole per dirlo” ... in un riassunto”.
- Mastrantonio D. (2021), “L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto - Osservare l'interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Rossi F. (2020), “Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 159-185:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano*, Carocci, Roma 2013.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari-Roma.
- Simone R. (2022), *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia*, Laterza, Bari-Roma.
- Scinetti L. (2013), “L'uso delle collocazioni: due gruppi di apprendenti a confronto”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 109-131:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3755>.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico”, in Bolasco S. Chiari L., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Villarini A. (2021), “Lo sviluppo della competenza lessicale: incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche”, in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 51-63.
- Voghera M. (2004), “Polirematiche”, in Grossman M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer, pp. 56-69 .

