

DAVIDE MASTRANTONIO

SUL *CLOZE* MIRATO E SEMPLIFICATO
NELLA DIDATTICA
DEL REGISTRO ACCADEMICO

1. IL REGISTRO ACCADEMICO (E GLI STIMOLI SENESI)

Ho iniziato a interessarmi all'italiano accademico quando Massimo Palermo, in qualità di Direttore di Dipartimento, mi propose di tenere il corso appena istituito di "Italiano per usi accademici" all'Università per Stranieri di Siena (a.a. 2020/21). Il corso fu pensato come sostegno per quella fetta di studenti internazionali che, pur essendo formalmente in regola (possedevano cioè una certificazione di italiano B2), di fatto si trovavano in forte difficoltà nel seguire corsi in lingua italiana; si trattava insomma di fornire loro strumenti che li aiutassero a orientarsi nei contesti comunicativi universitari, in particolare nella lettura dei testi scritti.

Al momento di preparare il corso, il problema che mi pose fu di recuperare dagli studi di settore una descrizione dei tratti linguistici e testuali trasversali alle discipline che potesse fare da punto di partenza per il lavoro; mi sarebbe bastato raccogliere questi elementi e svilupparli all'interno di attività graduate dal punto di vista della difficoltà e il gioco era fatto. La situazione purtroppo non era piana come avrei desiderato. L'indagine avviata fece emergere problemi descrittivi e teorici più generali che interessavano lessico, registro, operazioni cognitive, forma dei testi; si trattava di un

ordine di questioni che andava impostato coerentemente.¹

Negli studi italiani, la varietà accademica è concepita perlopiù come serie di parole da conoscere per poter affrontare la scuola e l'università.² Le liste di parole accademiche su cui possiamo contare sono tre: quella di Silvana Ferreri (2005), quella di Stefania Spina (2010) e quella di Daniele D'Aguzzo (2019b, Appendice, pp. 45-50). La lista di Spina, estratta da un corpus, è massimamente rappresentativa di questo tipo di oggetto: si prende un insieme di testi di ambito accademico relativi a più settori e macro-settori disciplinari; si estraggono le parole presenti in tutti i settori o i macro-settori; da queste, si eliminano le parole del vocabolario di base; si eliminano poi le parole con un basso indice di dispersione, cioè che compaiono in tutti gli ambiti ma in modo fortemente sbilanciato;³ si ottengono così le parole accademiche: parole non specialistiche, appartenenti al vocabolario comune⁴ e che vengono usate per manipolare i concetti.

Le liste di parole accademiche hanno un grande merito: rispetto ad altre tradizioni di studi e approcci – penso sia all'ambito glottodidattico (cfr. Serragiotto 2014) sia agli studi relativi ai linguaggi settoriali (p. es. Gualdo/Telve 2011) – esse mostrano che il registro accademico da un lato è concettualmente separato dalla componente settoriale, dall'altro non si riduce al solo piano della morfologia e della sintassi (determinate serie suffissali, frequenti nominalizzazioni, particolare forma del periodo ecc.); qualsiasi cosa sia da intendere sotto l'etichetta di “registro accademico”, le liste mostrano che abbiamo davanti un corpo fatto di lessico e non solo di strutture, col quale è necessario confrontarsi e che richiede di essere attentamente esaminato.

1 Al momento di scrivere questo contributo, sta per essere avviato un progetto PRIN 2022 PNRR finalizzato a studiare il lessico in chiave funzionale e a offrirne una resa lessicografica: “Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)” (Prot. P2022CFEE). Oltre a chi scrive, che del progetto è il coordinatore (Università Ca' Foscari Venezia), sono responsabili di unità Michela Dota (Università Statale di Milano) ed Eugenio Salvatore (Università per Stranieri di Siena).

2 Si noti che *accademico* va qui inteso come calco semantico sull'ingl. *academic* ‘relativo allo studio e alla scolarizzazione’.

3 Spina (2010: 1320) fa il confronto fra *omogeneo*, con tasso di dispersione alto, e *sintassi*, con tasso di dispersione basso, differenza che la porta a includere nella sua lista accademica solo il primo. Uscendo dalla prospettiva statistica, il dato si potrà interpretare così: *omogeneo* è una parola non marcata settorialmente, mentre *sintassi* sì. È possibile che l'uso di *sintassi* fuori dai contesti di linguistica sia di tipo metaforico, o rappresenti un tentativo di trasferimento di un tecnicismo da un ambito all'altro (cfr. Palermo 2020: 92). Sarebbe interessante un'indagine sull'impiego metaforico di termini grammaticali in altri settori, come *grammatica delle emozioni*, *sintassi del pensiero* e così via.

4 In accezione più ampia, ritengo che all'interno del registro accademico rientrino anche parole del vocabolario di base che assumono nei testi accademici configurazioni semantiche e testuali particolari, poco rappresentate nella comunicazione ordinaria; è in questa prospettiva che è possibile considerare accademiche, tra l'altro, locuzioni come *si pensi a* per indicare “esemplificazione”, o *rappresentare* e *consistere* usati come sinonimi di *essere* nel “definire” concetti; cfr. Mastrantonio (2021a: 352-3), Mastrantonio (2022: 26).

Le liste di Ferreri e Spina sono semplici elenchi in ordine alfabetico; la lista di D’Aguanno compie un ulteriore passo in avanti, cioè raggruppa le parole per funzioni; si veda il seguente esempio relativo alle funzioni del “concludere e riassumere un ragionamento” e del “dare esempi”:

Concludere e riassumere un ragionamento

c. concludendo, in conclusione, in sintesi, per concludere, insomma, perciò, ricapitolando.
f. appare evidente che, è ragionevole concludere/dedurre che, come si è visto/si vede, si può concludere che.

Dare esempi

agg. emblematico, esemplare, esplicativo, illustrativo, rappresentativo, tipico.
avv. tipicamente, in particolare, segnatamente, specialmente, specie.
v. esemplificare, illustrare, includere.
f. basti pensare a, si consideri, si pensi a.

Tab. 1: alcune parole provenienti dalla lista D’Aguanno (2019, Appendice, pp. 45-50)

Le funzioni e le forme raccolte da D’Aguanno non sono estratte da un corpus né sono il frutto di un’indagine testuale, ma sono modellate sulle corrispondenti liste messe a punto per l’inglese accademico (come McCarthy/O’Dell 2008). Ciò che ancora manca sul piano teorico-descrittivo è un lavoro critico di messa a fuoco delle funzioni in relazione al lessico e al registro; si tratta di un lavoro ottenibile solo partendo da una base di testi in italiano e solo lavorando qualitativamente e in modo parallelo sul lessico e sulle funzioni comunicative.

Che il rapporto tra forme e funzioni richieda un lavoro preliminare di analisi si può chiarire proprio riflettendo sulla Tab. 1. La categoria del “concludere e riassumere un ragionamento” si riferisce principalmente alla relazione di “dispositio”, cioè l’operazione del marcare la collocazione di una porzione di testo all’interno del cotesto in cui si inserisce;⁵ le formule come *per concludere, in sintesi* ecc. svolgono la funzione di segnalare l’elemento conclusivo di un blocco più ampio (potenzialmente l’intero testo). Ma il “concludere un ragionamento” ha anche a che fare con la relazione di “conclusione logica”, cioè l’operazione del ricavare un’inferenza a partire da alcuni elementi dati (es. *Le luci sono accese, dunque Marco è in casa*). Le due operazioni non necessariamente coincidono: la fine di un testo o di una sua sequenza non è per forza frutto di un’inferenza: pensiamo a una narrazione quotidiana che termini con «per concludere sono passato in farmacia», o a una lista di istruzioni che finisca con «per concludere aggiungete parmigiano grattugiato». Analogamente, la relazione di conclusione logica non compare necessariamente in una posizione finale/riassuntiva. Si tratta insomma di funzioni distinte che solo in certi casi coincidono, tipicamente nei testi o nelle sequenze che prendono la forma di ragionamenti espliciti, come i testi di tipo argomentativo (si vedano le locuzioni *appare evidente che, è ragionevole*

5 Sulla *dispositio* cfr. Ferrari (2014: 160), Mastrantonio (2021b: 141-144).

concludere che raccolte nella Tab. 1).⁶

Anche la variazione formale ha bisogno di essere indagata attentamente a partire da una base testuale. Se consideriamo ancora la funzione di “conclusione logica”, tra i connettivi, oltre a *perciò* andranno aggiunti almeno *dunque* e *pertanto* (*allora* e *quindi* sembrano essere più tipici dei registri informali); tra i verbi, oltre a *dedurre* e *concludere* andranno presi in considerazione anche *suggerire*, *lasciare pensare*, *portare a pensare* e altri, tutti usati frequentemente per codificare la relazione logica di conclusione, come si vede dall'es. (1) e dalla sua riformulazione:⁷

(1) Le dimensioni identiche delle due tavole *suggeriscono che* fossero parte di un unico progetto che prevedeva anche altri dipinti, tutti basati sui primi capitoli del Libro della Genesi (<https://www.ambrosiana.it/opere/adamo-ed-eva-nel-paradiso-terrestre/>).

‘Le due tavole hanno la stessa dimensione, *dunque* [sulla base di altri presupposti condivisi dagli storici dell’arte] dovevano essere parte di un unico progetto ecc.’

In alcuni contributi precedenti (Mastrantonio 2021a, 2022) e soprattutto in un contributo che attende di essere pubblicato (Ballarin/Mastrantonio in preparazione) ho provato a impostare il problema nei seguenti termini. Se si parte dall’idea che le funzioni comunicative per le quali il registro accademico è impiegato esistono o possono esistere già nella comunicazione ordinaria,⁸ l’italiano accademico non sarebbe altro che un livello di lingua diafasicamente medio-alto, composto di forme (soprattutto lessicali, ma anche morfosintattiche e testuali) non marcate settorialmente e impiegate per realizzare discorsi astratti e decontestualizzati. Si noti l’importanza della “trasversalità” delle funzioni comunicative, che non va intesa solo in relazione al campo/settore ma anche in relazione al tenore⁹ e al tipo di produzione testuale, cioè in sostanza nel rapporto fra comunicazione per scopi generali da un lato e comunicazione accademico-scientifica dall’altro. Per fare un esempio, io posso “definire” un concetto sia usando un lessico e una testualità ordinaria (2) sia servendomi di forme che esplicitano e rendono più ricca la semantica di questa funzione comunicativa (3); la formulazione (3) è quella accademica, secondo i parametri evidenziati poco sopra (esplicitezza, formalità, denotatività, non marcatezza sotto il profilo del campo):¹⁰

6 Per quel che riguarda specificamente il rapporto fra connettivi e istanza testuale, si può dire più in generale che l’istanza testuale (narrazione, prescrizione, argomentazione ecc.) può condizionare la semantica del connettivo; su questo problema mi sia permesso di rimandare a Mastrantonio (2021c: 223).

7 Per una analisi parallela sull’inglese *to suggest* cfr. Sala (2015).

8 Come scrive Kosso (2011: 1), «[s]cientific method is not very different than what everyone does on a daily basis in coming to know about the world».

9 Su “campo” e “tenore” cfr. Berruto (2011).

10 I due esempi sono inventati.

(2) il tempo libero è *quando* non si lavora

(3) il tempo libero *consiste* nel tempo non *dedicato* al lavoro

Non solo; esistono realizzazioni più estreme della medesima funzione del “definire” che prevedono il ricorso almeno parziale ad altri codici, come i simboli matematici (*tempo libero = non lavoro*) o le strategie iconiche o mimiche (usare come *definiens* un’immagine, una scena mimata e così via).

Presentata la cosa in questi termini, dovrebbe apparire con maggiore chiarezza come lo studio sistematico delle funzioni comunicative e dei corrispettivi formali (persino non verbali) che consentono di esprimerle possa permettere non solo di capire meglio cosa facciamo quando usiamo il registro accademico, ma anche di tenere sistematicamente legati il polo diafasico alto e quello basso, il polo verbale e quello non verbale, così da sfruttare queste scalarità ai fini dell’apprendimento.¹¹ Se possiamo dare per scontato che uno studente di scuola secondaria o universitario che ha l’italiano come L1 comprenda senza problemi una formulazione accademica come (3) *il tempo libero consiste nel tempo non dedicato al lavoro*, forse non possiamo scommettere che lo stesso studente sia in grado di produrre lo stesso enunciato nei contesti scritti o orali che lo richiederebbero. Se poi oltre al parametro delle competenze primarie si gioca col parametro della maturazione cognitiva (considerando cioè gli studenti dei gradi scolastici inferiori) o col parametro della competenza linguistica (studenti L2, contesti plurilingui ecc.), appare chiaro che nemmeno la comprensione può essere data sempre per scontata, con tutto ciò che potenzialmente ne consegue sotto il profilo del successo o dell’insuccesso scolastico.

2. CLOZE MIRATO E SEMPLIFICATO E LESSICO ACCADEMICO

Nel paragrafo precedente siamo partiti dalla didattica della L2 per arrivare al problema della definizione e della descrizione dell’italiano accademico; torniamo ora nel terreno applicato per illustrare concretamente come l’attività del *cloze* mirato e semplificato possa essere sfruttata per porre l’attenzione sui problemi formali, funzionali e di registro discussi sopra. Il tipo di lavoro che descriviamo è anzitutto pensato per contesti di apprendimento della L1, ma funziona anche in contesti di L2 di livello alto.

¹¹ Va però tenuto a mente che il polo diafasico basso non coincide automaticamente con la variante più semplice dal punto di vista acquisizionale. È ad esempio il caso della relazione di “aggiunta” espressa da *inoltre* (variante neutra o formale) o da *come se non bastasse*, variante colloquiale che si arricchisce di valori connotativi: «[Le donne d]iventano tossicodipendenti più tardi degli uomini, ma poi consumano quantità maggiori, sono più restie a chiedere aiuto e resistono agli interventi di recupero, faticando di più per uscire dal tunnel. *Come se non bastasse*, la società è meno disposta a perdonare una tossicodipendenza alle donne rispetto agli uomini» (*Io Donna*). La struttura grammaticale della locuzione *come se non bastasse* è più complessa di quella dell’avverbio *inoltre*, dunque da collocare più in alto nella scala acquisizionale.

Il *cloze* mirato e semplificato¹² consiste nel proporre un passo con una parola cancellata solo in parte. Se la parola viene cancellata per intero, come nei *cloze* classici e negli esercizi di completamento (4), le soluzioni possibili sono spesso più di una, dunque ad essere messa alla prova è soprattutto la competenza testuale (saper ricavare le corrette inferenze che conservino la coerenza del passo) e non la competenza lessicale (conoscere e saper usare una determinata parola). Si osservi il seguente esempio, il cui completamento potrebbe essere vario (*rifiutata, rigettata, respinta, abbandonata*):¹³

(4) Ma quando sembra che la tesi debba essere senza riserve e ambiente animale e mondo umano paiono divaricarsi in una radicale eterogeneità, Heidegger la ripropone.

Invece nel *cloze* mirato e semplificato si devono lasciare solo le lettere sufficienti a individuare un'unica parola del vocabolario compatibile con l'intorno sintattico. Pertanto nel costruire l'esercizio è bene selezionare collocazioni di parole tipiche che richiamino lo specifico lessema da testare;¹⁴ al tempo stesso l'esercizio deve essere costruito usando il minor numero possibile di lettere, o eventualmente tenendo conto di questo parametro in relazione al grado di difficoltà dell'esercizio e alla tipologia di apprendenti. Per esempio saper riconoscere una collocazione come *compiere un errore* (5) potrebbe essere troppo semplice (dunque scarsamente informativo) per studenti madrelingua della scuola secondaria di secondo grado, perché l'esistenza della collocazione concorrente *commettere un errore* richiede di specificare ben quattro lettere (*comp-*, praticamente l'intera radice del verbo):¹⁵

(5) In questo momento, l'errore più irreparabile che la democrazia in Italia può *comp.....* è di sottovalutare il pericolo fascista (E. Severino, *Techne*, Milano, Rizzoli, 2002, p. 36)

Per assicurarsi che il completamento possibile sia unico, è opportuno sfogliare pazientemente un vocabolario dell'uso, così da verificare se ci siano altre parole compa-

12 Cfr. D'Aguanno (2019a: 100), che si rifà a Nation (2008: 84). Cfr. anche Serianni (2013: xix), che sulla base di Mollica (2010) parla dell'esercizio di «reintegrare le lettere mancanti di una parola». Al seguente link D'Aguanno (2019a: 101) riporta un test basato sul *cloze* mirato e semplificato somministrato a studenti di scuole campane, coi relativi risultati: http://www.asli-scuola.it/images/Materiali_II_Convegno/Atti_II_Convegno_ASILI_Scuola_Materiali.pdf. Il *cloze* mirato e semplificato è proposto in particolare come test relativo all'individuazione dei bisogni di apprendimento in ambito lessicale (cfr. D'Aguanno 2019b: 202-4), ma ritengo possa essere usato anche con altri tipi di scopi.

13 L'es. è riportato da Serianni (2019: 22), che a sua volta lo riprende da Baratter/Di Genaro (2012: 129).

14 Per verificare una collocazione ci si può avvalere di un dizionario di collocazioni (p. es. Tiberii 2018).

15 A meno di non voler ammettere due soluzioni: in tal caso basterebbe soltanto la prima lettera *c-*.

tibili con lo stesso contesto. Questo lavoro preparatorio è molto utile perché permette di annotare le soluzioni che a prima vista possono apparire adeguate (per via di una generica affinità semantica o per via della verosimiglianza di registro) ma che invece non lo sono, e dunque vanno scartate. I motivi per cui una soluzione è errata sono sostanzialmente riconducibili alla dimensione locale (cioè se la parola scelta viola una collocazione attesa o comunque non è quella appropriata all'interno della frase) o alla dimensione globale (cioè se la parola scelta, pur funzionando a livello frasale, viola la coerenza generale del passo).¹⁶

L'importante, dal nostro punto di vista, è che la riflessione sul rapporto fra l'alternativa giusta e quelle sbagliate può diventare una preziosa risorsa didattica.¹⁷ In tal senso, nel seguito del saggio ci soffermiamo su due esempi di *cloze* mirato e semplificato costruiti sui verbi *disporre* ('stabilire ufficialmente') e *individuare* ('scoprire, identificare'). Il primo caso sarà utile soprattutto dal punto di vista del metodo, perché mostra che tipo di lavoro si possa realizzare a partire dai completamenti sbagliati; il secondo esempio, oltre al metodo, interessa anche il merito della questione, dal momento che *individuare* è una tipica parola accademica.

2.1. Disporre

Il significato che si vuole testare è l'accezione di «stabilire ufficialmente, deliberare: *disporre un incremento dei prezzi, disporre una revoca*» (*Nuovo De Mauro s.v.*), che appartiene al vocabolario fondamentale. Ecco un passo che contiene questa accezione (6):

(6) La Corte suprema ha *dis*..... la scarcerazione di Enobong Isonguyo, condannata a morte nel 2013 dopo essere stata giudicata colpevole dell'omicidio del marito. La corte ha stabilito che i verdetti precedenti si erano basati su «speculazioni e immaginazioni, che non fanno parte del codice penale» (I AMNESTY, trimestrale dei diritti umani, numero 3, luglio 2022, p. 4)

Dis- è un prefisso produttivo in italiano,¹⁸ e il completamento della parola al punto (6) potrebbe portare a un numero di esiti molto vari; commentiamo singolarmente alcune alternative mostrando perché vanno considerate sbagliate sotto il profilo del significato della parola, della coerenza del passo o della conoscenza del mondo.

a) «La Corte suprema ha *disapprovato* la scarcerazione». La soluzione è global-

¹⁶ Circa la nozione di "errore" occorre fare una precisazione. Le violazioni dei meccanismi testuali incidono piuttosto sull'efficacia o felicità che non sulla correttezza (cfr. Palermo 2021). Ma poiché il nostro esercizio, per funzionare, presuppone un'unica soluzione, mi sembra giusto parlare di soluzioni "errate" o "sbagliate". Sui vari tipi di coerenza semantica cfr. Serianni (2012: 40).

¹⁷ Sull'utilità didattica dei commenti alle alternative sbagliate in sede di correzione degli esercizi mirati al lessico cfr. Serianni (2013: 12).

¹⁸ Cfr. Grossmann/Rainer (2004: 144).

mente incoerente perché nel seguito del testo si capisce che la Corte è favorevole alla scarcerazione, non contraria come *disapprovare* richiederebbe. Inoltre, anche dal punto di vista locale, il verbo appare poco pertinente in relazione alle nostre conoscenze del mondo: una corte non esprime un giudizio di tipo morale (*disapprovare*) bensì compie atti giuridici (*disporre*).

b) «La Corte suprema ha *dispiegato* la scarcerazione»: in questo caso il problema non è tanto la coerenza globale, quanto l'errata collocazione: *dispiegare* richiede oggetti come *le forze, le risorse* o altri mezzi legati all'azione pratica (*in primis* militare).

c) «La Corte suprema ha *disciplinato* la scarcerazione»: *disciplinare* potrebbe apparire appropriato solo dal punto di vista del registro e del rapporto col contesto (disciplinare le questioni è un'attività che si addice a organi ufficiali); ma è chiaramente inappropriato dal punto di vista semantico oltre che della coerenza globale: *disciplinare*, infatti, non farebbe capire se la persona detenuta è stata scarcerata o meno.

d) «La Corte suprema ha *disbrigato* la scarcerazione». Anche *disbrigare* potrebbe avere una qualche verosimiglianza dal punto di vista del registro e in relazione al contesto ufficiale (si pensi al *disbrigo degli affari correnti*), ma si tratta di nuovo di una collocazione inappropriata e semanticamente incoerente.

La lista delle alternative a *disporre* è più lunga dei pochi esempi commentati, e contiene soluzioni via via meno accettabili dal punto di vista semantico, testuale e di registro, che non commenteremo qui nel dettaglio (*disatteso, disconfermato, disconosciuto, discusso, disdetto, dispensato, disputato, distaccato, distolto, districato*). Nell'ipotesi di lasciare solamente due lettere (*di-*) avremmo dovuto considerare altre alternative non accettabili o sul piano semantico o sul piano del registro, come *diramato, dibattuto, dichiarato, diffuso, dimostrato, divulgato*; quanto a *difeso*, non sarebbe una cattiva collocazione in sé, ma non funziona perché implica un contraddittorio argomentativo piuttosto che una decisione ufficiale: fotograferebbe semmai un momento precedente, interno alla discussione della Corte, il che sarebbe comunque irrilevante ai fini della notizia. Quanto alle alternative semanticamente corrette ma incompatibili con il completamento dell'esercizio (*decidere* o *stabilire la scarcerazione*), è fondamentale che anch'esse rientrino nel lavoro lessicale che si accompagna alla correzione, perché sono le forme più comuni e meno marcate dal punto di vista del registro.

2.2. Individuare

Nell'accezione di «scoprire, identificare» (Zingarelli 2008 s.v.), *individuare* ricorre frequentemente nei testi accademici e può essere a pieno titolo annoverato come parte del lessico accademico (cfr. §1). Si osservi l'esempio (7):

(7) Per ottenere un sistema di regole pratiche da usare nel controesame giudiziario, si può procedere secondo due modalità. Una che proceda dall'enunciazione del precetto all'indicazione della possibile applicazione; l'altra che dall'esame della prassi enuclei regole operative; queste pagine adottano la seconda modalità. Esperienze processuali significative, nel bene o nel male, verranno esaminate criti-

camente per *in*..... regole tattiche e modelli operativi (G. Carofiglio, *L'arte del dubbio*, Palermo, Sellerio, 2007, p. 17)

Nel passo – contenuto in un volume originariamente pensato come manuale universitario di ambito giuridico (*ibid.*: 10) – si discute il problema di quali siano le costanti che caratterizzano la pratica discorsiva del controesame. Se del verbo *individuare* lasciamo unicamente le prime due lettere *in-*, potrebbero venire alla mente completamente come *inquadrare*, *indagare*, *investigare*: tutte alternative per un verso o per l'altro da giudicare sbagliate, come stiamo per vedere.

a) «Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per *inquadrare* regole tattiche e modelli operativi». *Inquadrare* è una parola frequente nei testi accademici ed è funzionale alla descrizione dei concetti, ma qui funziona solo apparentemente. Infatti l'operazione codificata da questo verbo è quella di definire le proprietà di un'entità collocandola in relazione ad altre entità (cfr. i significati «inserire, collocare nel contesto adatto», «esaminare, analizzare qlco. individuandone i contorni», Zingarelli 2008 s.v.). Come esempio del corretto uso di *inquadrare* si osservi il seguente passo (8) ricavato da un manuale universitario di semiotica:

(8) L'altra [prospettiva] è più «linguistica», e studia l'enunciazione per così dire «a valle», approfondendo l'analisi degli indici enunciativi sulla superficie del testo e *inquadrando* l'enunciazione nell'ambito della situazione di comunicazione (U. Volli, *Manuale di semiotica*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 120).

Il verbo *inquadrare* indica l'operazione del collocare concettualmente un'entità (in 8, *l'enunciazione*) in relazione a un'altra (*la situazione di comunicazione*). Esso implica che l'oggetto del discorso (che grammaticalmente è il suo complemento) sia già identificato e vada piuttosto descritto, classificato, messo in relazione con altri oggetti concettuali. Invece *individuare* si impiega con entità che devono ancora essere identificate; non si tratta, in altri termini, di descrivere un referente noto, ma di trovarne uno ancora sconosciuto (o che sia tale almeno per il lettore). In tal senso, è significativo che all'es. (7) *individuare* sia preceduto da *enucleare*, che ha esattamente la stessa funzione.

b) «Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per *indagare* regole tattiche e modelli operativi». Anche *indagare* andrà escluso per la stessa ragione precedente: la coerenza testuale suggerisce che l'operazione logica è quella di mettere a fuoco un'entità nuova, piuttosto che ragionare su una già nota.

c) «Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per *investigare* regole tattiche e modelli operativi». Anche in questo caso possiamo applicare lo stesso ragionamento di sopra. *Indagare* (b) e *investigare* (c) sono sinonimi di *studiare*: vogliono come complemento un'entità cognitivamente nota che si intende definire con maggiore precisione. Invece *individuare* è piuttosto avvicinabile a *trovare*: il suo complemento indica l'emergere cognitivo di un elemento nuovo. Si possono

tracciare i seguenti parallelismi semantici e funzionali: *investigare* e *indagare* sono solidali col verbo *guardare*, che fra i suoi tratti semantici ha quello dell'intenzionalità (si guarda intenzionalmente qualcosa che è già individuato); invece *individuare* può essere avvicinato al verbo *vedere*, che possiede il tratto semantico della non intenzionalità.

Vorrei concludere questo contributo lasciando le scritture esperte e passando alle produzioni studentesche. Le distinzioni appena discusse possono risultare sfuggenti agli occhi di un adolescente che sta familiarizzando con le strategie di manipolazione dei concetti attraverso la scrittura lineare complessa; ma che siano distinzioni importanti si ricava proprio osservando il comportamento del verbo *individuare* nell'interlingua di scriventi in età scolare; cito due casi provenienti da due elaborati di una classe quinta di un istituto tecnico:¹⁹

(9) La piaga dell'alcolismo in Italia può essere *individuata* in svariati fattori.

(10) Il brano inizia con la descrizione del protagonista Mastro don Gesualdo e dell'ambiente circostante a lui, nei minimi particolari ma sempre basato sull'oggettività. Viene messa in luce la dura vita lavorativa di lui e della sua famiglia, *individuando* principalmente la figura del padre con il suo forte carattere e comportamento aggressivo nei confronti del figlio.

Nel primo caso (9) il problema risiede nell'elaborazione del rapporto logico tra gli oggetti del discorso (l'alcolismo e le sue cause) e la prospettiva dell'osservatore/estensore del testo: se si usa il verbo *individuare*, bisognerà fare in modo che il soggetto sia un essere umano (tipicamente l'estensore del testo o il lettore) e il complemento si riferisca a un'entità non ancora nota, p. es. «In questo testo cercheremo/si cercherà di *individuare* le cause dell'alcolismo». Oppure, se manteniamo la forma originaria del passo, sarà più corretto dire che «La piaga dell'alcolismo può essere *ricondata* a svariati fattori». *Ricondurre* codifica proprio l'operazione dello stabilire che tra due entità intercorra una dinamica di causa-effetto: la struttura del verbo prevede che l'originario complemento oggetto (o il soggetto di una frase passiva) codifichi l'effetto (*la piaga dell'alcolismo*), mentre il complemento retto dalla preposizione *a* indica la causa (*i fattori*).

Anche nell'esempio (10) siamo di fronte a un uso problematico di *individuare*. Se vogliamo mantenere la struttura frasale e testuale originaria, l'espressione più appropriata sarà qualcosa come «Viene messa in luce la dura vita lavorativa di lui e della sua famiglia, *descrivendo* principalmente la figura del padre», «*focalizzandosi* principalmente *sulla* figura del padre» (tralascio il problema della sintassi del gerundio, che qui non è pertinente).

¹⁹ Entrambi gli esempi sono ricavati dalla tesi magistrale di Chiara Marino, discussa presso l'università Ca' Foscari di Venezia nell'ottobre 2023 e dedicata alle strategie argomentative negli elaborati studenteschi.

L'esistenza di formulazioni claudicanti come quelle in (9) e (10) si deve ai tipici caratteri dell'interlingua: *individuare* affiora nelle produzioni di giovani scriventi che sono esposti all'uso di questo lessema, presente nei manuali e con tutta probabilità nel parlato degli insegnanti; ma la semplice esposizione passiva non si traduce automaticamente nella capacità di mettere a fuoco le proprietà semantiche, sintattiche e testuali del verbo. Ecco perché credo che trattare con sistematicità il lessico accademico, negletto data la scarsità degli studi ma di fatto altamente problematico, permetta di sciogliere con più sicurezza questi nodi, aumentando la consapevolezza delle funzioni comunicative tipiche dei procedimenti accademici e scientifici; per questo scopo il *cloze* mirato e semplificato sembra costituire un ottimo punto di partenza, poiché è in grado di sollecitare al tempo stesso la capacità di produrre inferenze testuali corrette e la competenza lessicale degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Ballarin/Mastrantonio (in preparazione) = Elena Ballarin / Davide Mastrantonio, *Italiano L2 all'università, italiano accademico: varietà in via di definizione*, in Daniele Baglioni / Davide Mastrantonio (a cura di), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari*.
- Baratter/Di Gennaro 2012 = Paola Baratter / Carmine Di Gennaro, *La comprensione nei test di italiano scritto della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento*, in Serenella Baggio (a cura di), *La comprensione. Studi linguistici*, Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici.
- Berruto 2011 = Gaetano Berruto, *variazione diafasica*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2 voll., 2010-2011 (consultabile online al seguente indirizzo: [https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diafasica_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diafasica_(Enciclopedia-dell%27Italiano))).
- D'Aguzzo 2019a = Daniele D'Aguzzo, *Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori*, in Palermo/Salvatore (2019), pp. 93-103.
- D'Aguzzo 2019b = Daniele D'Aguzzo, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Ferrari 2014 = Angela Ferrari, *Linguistica del testo*, Roma, Carocci.
- Ferreri 2005 = Silvana Ferreri, *Lalfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Grossmann/Rainer 2004 = Maria Grossmann / Franz Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer.
- Gualdo/Telve 2011 = Riccardo Gualdo / Stefano Telve, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Kosso 2011 = Peter Kosso, *A Summary of Scientific Method*, Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer.
- Mastrantonio 2021a = Davide Mastrantonio, *L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, in «Italiano LinguaDue», 13 (1), 348-68.
- Mastrantonio 2021b = Davide Mastrantonio, *La coesione nell'italiano antico e i volgarizzamenti*

- dal latino*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Mastrantonio 2021c = Davide Mastrantonio, *Connettivi*, in Giuseppe Antonelli / Matteo Motolese / Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, 6 voll., Roma, Carocci, 2014-2021, vol. V: *Testualità*, pp. 221-257.
- Mastrantonio 2022 = Davide Mastrantonio, *Capire i testi accademici: il continuum tra comunicazione ordinaria e lingua per lo studio*, in «Italiano a stranieri», 31, pp. 25-30.
- McCarthy/O'Dell 2008 = Michael McCarthy / Felicity O'Dell, *Academic vocabulary in use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mollica 2010 = Anthony Mollica, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- Nation 2008 = Paul Nation, *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*, Boston, Heinle.
- Nuovo De Mauro*, consultabile online: <https://dizionario.internazionale.it>.
- Palermo 2020 = Massimo Palermo, *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino (2015¹).
- Palermo 2021 = Massimo Palermo, *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.
- Palermo/Salvatore 2019 = Massimo Palermo / Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Firenze, Cesati.
- Sala 2015 = Michele Sala, *Knowledge construction and knowledge promotion in academic communication*, in Paul Thompson / Giuliana Diani (a cura di), *English for Academic Purposes*, New York, Routledge, pp. 103-25.
- Serianni 2012 = Luca Serianni, *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Serianni 2013 = Luca Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni 2019 = Luca Serianni, *Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola*, in Palermo/Salvatore (2019), pp. 21-36.
- Serragiotto 2014 = Graziano Serragiotto, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET università.
- Spina 2010 = Stefania Spina, *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in Sergio Bolasco *et al.* (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, Milano, LED, pp. 1317-1325.
- Tiberii 2018 = Paola Tiberii, *Dizionario della collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*, Bologna, Zanichelli (2012¹).
- Zingarelli 2008 = Nicola Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli (ristampa della Dodicesima edizione).