



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*Accesso democratico e consapevole
all'italiano dello studio: facilitazione
linguistica di un testo storico disciplinare*

Relatrice
Prof. Elena Maria Duso

Laureanda
Silvia Messina
n° matr.2062860 / LMLIN

Anno Accademico 2023 / 2024

Alla mia carissima III E

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1. I complessi meccanismi del capire	
1.1 Poliedricità e problematicità della comprensione	11
1.2 Leggibilità e comprensibilità: analisi quantitative e qualitative	14
1.3 Il “diritto a comprendere” dello studente	24
Capitolo 2. Educazione alla lingua dello studio	
2.1 Differenziazione di competenze: BICS e CALP	31
2.2 Fenomenologia microlinguistica	38
2.3 La lingua della storia: declinazioni scolastiche e specialistiche	48
Capitolo 3. Analisi linguistico-didattica per un approccio consapevole al testo scolastico	
3.1 Caratteristiche e difficoltà della manualistica	57
3.2 La semplificazione dei testi scolastici: principi e risvolti pratici	65
3.3 Percorsi di facilitazione attraverso le fasi di lettura	72
Capitolo 4. La morfologia nominale dell’italiano: regole e meccanismi di acquisizione	
4.1 La formazione delle parole	81
4.2 Descrizione dei suffissi	87
4.3 Processi di apprendimento morfologico dell’italiano L2	97
Capitolo 5. La facilitazione linguistica di un testo storico disciplinare	
5.1 Introduzione al progetto didattico	105
5.2 La fase pre-sperimentale	107
5.3 Descrizione preliminare e analisi qualitativa del testo facilitato	114
5.4 Analisi quantitativa: indice di leggibilità e complessità lessicale	121
5.5 Programma di facilitazione e applicazione didattica	126
5.6 Verifica di post-lettura	137
5.7 Discussione dei risultati	143
Conclusioni	147
Bibliografia	149

Introduzione

Questo lavoro di tesi parte da una profonda fascinazione per i meccanismi linguistico-cognitivi della comprensione, e per i loro intrecci nelle trame pragmatiche, psicologiche e socioculturali della comunicazione. Contestualmente, la ricerca di un'ideale trasparenza linguistica ha stimolato attente analisi sulle peculiarità del linguaggio scolastico-disciplinare, la cui accessibilità è stata problematizzata a partire in particolare dal sempre più pervasivo fenomeno sociolinguistico del plurilinguismo.

La molteplicità di studi raccolti ha quindi condotto alla sperimentazione di tecniche didattiche di facilitazione linguistica e contenutistica applicate a un testo disciplinare di argomento storico: i destinatari sono stati studenti di una classe plurilingue frequentanti il terzo anno di scuola media, e lo scopo è stato sensibilizzare alla ricerca di una più ampia simmetria nell'interazione tra testo e destinatario, tramite una rivisitazione ragionata del percorso ricettivo della lettura.

La tesi si articola in cinque capitoli, di cui quattro hanno un'impostazione teorica, mentre l'ultimo è dedicato alla presentazione dell'esperimento didattico svolto.

Il primo capitolo affronta la poliedricità della comprensione e si pone in continuità con gli studi linguistici, psicanalitici, socioculturali e percettivi che hanno superato la visione semplicistica dell'atto del capire come specchio del produrre, sottolineando piuttosto il suo carattere probabilistico e non lineare. Successivamente, il confronto fra i concetti di leggibilità e comprensibilità ha permesso di presentare le differenti tipologie di analisi quantitative e qualitative per la verifica della chiarezza di un testo, così come di introdurre i processi cognitivi della lettura e la necessità di strategie stimolanti per un contatto funzionale fra lettore e testo.

Il secondo capitolo è dedicato all'effettiva descrizione delle particolarità dell'italiano dello studio: partendo dalla distinzione preliminare tra le competenze comunicative basilari e le competenze comunicative accademico-disciplinari, si prosegue con il sottolineare l'ibridismo del linguaggio scolastico, che si colloca tra l'esclusività

microlinguistica e una più estesa accessibilità linguistico-divulgativa. In ultimo, si descrive lo statuto epistemologico della lingua della storia, significativa per il suo apparato lessicale trasversale e per le sue diverse realizzazioni scolastiche e specialistiche.

Il terzo capitolo delinea invece le caratteristiche tipologiche e strutturali dei manuali scolastici, soffermandosi sul loro composito sistema linguistico, il cui equilibrio dipende da fattori disciplinari e stilistici e dallo specifico livello dei destinatari. Vengono quindi discussi i tratti ritenuti più ostacolanti per l'avanzamento dell'apprendimento, rispetto sia a studenti con *background* migratorio che a studenti nativi, e segue l'esposizione delle principali modalità didattiche di supporto al confronto con il tradizionale strumento manualistico. Particolare attenzione viene allora rivolta alla facilitazione linguistica, mirante a guidare lo studente nello sviluppo delle sue competenze di lettura e comprensione e nella ricerca di strategie di studio trasversali.

Il quarto capitolo prende le forme di una riflessione linguistica sulla formazione delle parole, e dunque sul sistema di combinazioni morfologiche alla base dell'arricchimento lessicale della lingua italiana. Dato il centrale interesse per il fenomeno morfosintattico delle nominalizzazioni, molto frequente nei linguaggi scolastico-disciplinari, è presentata un'attenta rassegna dei principali suffissi di derivazione nominale deverbale, analizzati nei loro tratti semantici e formali. Infine, sono introduttivamente riportati alcuni studi acquisizionali sui meccanismi interlinguistici di apprendimento dell'italiano L2 riguardanti le fasi di sviluppo della morfologia nominale.

L'esteso approfondimento teorico della tesi è servito ad inquadrare adeguatamente il suddetto progetto di facilitazione sperimentale, consistente nella promozione della lingua dello studio e nell'educazione ad un uso adeguato dei manuali scolastici. Le attività didattiche pianificate hanno affiancato le diverse fasi di lettura, al fine di guidare l'interazione tra testo e studenti e stimolare le loro capacità cognitive di elaborazione, interpretazione e memorizzazione. Il percorso facilitante è stato inoltre funzionale ad una contemporanea riflessione metalinguistica sul linguaggio storico e sui tratti condivisi trasversalmente con gli altri linguaggi scolastico-disciplinari.

Il fine di questa sperimentazione metodologica è dunque quello di fornire un supporto ragionato alla comprensione linguistica e contenutistica dei testi manualistici in un'ottica inclusiva, che sia finalizzata non solo ad un arricchimento intellettuale, ma

anche ad un più ampio accesso sociale all'informazione, garanzia per ogni studente di avere le stesse opportunità di successo scolastico.

1. I complessi meccanismi del capire

1.1. Poliedricità e problematicità della comprensione

Il complesso e stratificato atto del comprendere rappresenta nel dibattito scientifico un tema di caldissimo interesse, in quanto crocevia di dinamiche psico-cognitive, linguistiche e socioculturali. La ricezione, come definito da De Mauro sulla base degli studi di Mehler, è la primissima reazione di sopravvivenza dell'intelletto umano. Il pensiero filosofico della tradizione occidentale è sempre stato molto sensibile al tema della comprensione e incomprensione linguistica, partendo da Eraclito per arrivare ai filosofi dell'età moderna come John Locke; la riflessione ermeneutica però si limitava essenzialmente alle eccezionalità, piuttosto che ai casi di comprensione concreta e ordinaria. Questa, infatti, è stata a lungo interpretata "come il rovescio speculare e obbligato della produzione" (De Mauro 1999, p. 11).

La problematicità della comprensione è stata al centro dell'indagine linguistica e cognitiva in particolare dagli ultimi decenni del secolo scorso, quando ha iniziato a essere considerata il punto di partenza per una svolta comunicativa più democratica, nell'ottica della costruzione e condivisione di un'"etica della comunicazione" (De Mauro 1994, IX-X). La ricerca si è soffermata sulla processualità del capire, sulla necessità di rivalutare la sua dimensione processuale rispetto a quella di prodotto, di atto dovuto, quale è stato considerato a lungo dagli studi del pensiero linguistico. Risulta inoltre necessario riflettere sulla rilevanza delle dinamiche del capire, riprendendo il carattere formativo e conoscitivo del linguaggio verbale, che meglio si esprime nelle sue realizzazioni "semiopoietiche" (Simone 1990, p. 32) e nel suo essere "strumento di conoscenza e, nello stesso tempo, fonte, mezzo e modalità di rielaborazione delle conoscenze" (Piemontese 1996, p. 28). Queste abilità del linguaggio possono essere praticate e sviluppate all'interno di un circolo comunicativo, in cui il rapporto profondo tra le diverse dinamiche di produzione e comprensione, tra i significanti e i contenuti, risulta determinante per una

felice intesa tra i partecipanti dell'interazione. Per il raggiungimento della chiarezza nel linguaggio verbale è necessario dunque osservarne il suo lato più oscuro e meno ovvio, la sua "dimensione nascosta" (ivi).

I paesi di lingua e cultura anglosassone, e successivamente quelli di lingua e cultura francese, sono stati i primi a interessarsi al problema della limpidezza espressiva, sicuramente spinti da fenomeni socioculturali già emersi a partire dagli anni Venti, come la nascita di comunità sociali e linguistiche eterogenee, da cui è derivata la spinta per un accesso più ampio e democratico all'informazione. Sebbene si siano succedute elaborazioni particolarmente articolate di modelli teorici della comunicazione, nei campi della ricerca linguistica di Saussure e linguistico-matematica di Shannon e Weaver, fino agli anni Ottanta la comprensione ha continuato ad essere considerata come un processo lineare. Negli schemi proposti dagli studiosi, sia la comunicazione linguistica (analizzata da Saussure) che quella non linguistica (analizzata in aggiunta da Shannon e Weaver) prevedono che l'atto di ricezione del destinatario sia meramente passivo.

Una svolta si è avuta con il definirsi di un nuovo schema meno semplicistico, di un modello circolare (De Mauro 1990),¹ che rappresenta la comprensione come un processo dialettico tra più livelli del linguaggio, tra dimensioni linguistiche ed extra-linguistiche. L'atto del comprendere "non si svolge linearmente, ma obbliga il ricettore a un andirivieni tra la progressiva percezione del cotesto grafico e uditivo, le sue ipotesi sul senso di ciò che viene ascoltando o leggendo e l'identificazione dei singoli pezzi [...] di ciò che viene ascoltando e leggendo" (De Mauro 1999, p. 19). Il successo di questo nuovo punto di vista sulla comunicazione si è basato anche su molteplici studi provenienti da diverse aree di ricerca, che hanno trasversalmente messo in luce la problematicità del fenomeno ricettivo e del suo precedente statuto. Si evidenziano in particolare le teorie di campo psicanalitico-saussuriano, riguardanti il complesso intreccio tra sintagmatico e paradigmatico nella comprensione dell'atto comunicativo. Tutti i rapporti in *praesentia* e in *absentia* che si realizzano per la comprensione di una frase costituiscono, scrive De Mauro (1999, p. 14) citando Saussure, un insieme sempre aperto e indeterminato, che si modifica a seconda della disponibilità conoscitiva del destinatario, della sua esperienza e del suo interesse ad apprendere. Altamente significative sono state anche le teorie

¹ Per un approfondimento sul carattere non sequenziale e congetturale del modello circolare della comprensione, si veda anche De Mauro (1985).

socioculturali che, sulla base del fenomeno diffusivo dei mass media, hanno dimostrato l'esistenza di più livelli di comprensione individuali e di più tipologie di comprensioni collettive. Si collega inoltre a questa indagine il contributo degli studi "sulla percezione grafica e su quella uditiva" (De Mauro 1999, p. 18), e quindi della fonologia strutturale di Miller e di analisi più accurate del cotesto e della sua influenza sulla percezione visiva e uditiva del linguaggio verbale. Come scrive ancora De Mauro (1999, p. 19), la percezione non è più vista come passiva sensorialità ma come una componente complessa dell'intelletto umano, con lo stesso valore delle altre abilità linguistiche. Allo stesso modo viene data rilevanza agli studi di Chomsky (1957) sull'ambiguità strutturale delle frasi, in relazione ai molteplici piani della comunicazione e della consapevolezza metalinguistica, e ai limiti di predicibilità dei processi di ricezione dei significati. Complessivamente, la comprensione può essere definita un'operazione di "*problem solving*" (Piemontese 1996, p. 66), che prevede un'interconnessione tra capacità linguistiche e cognitive, e la complessità dell'analisi linguistica e cognitiva è data proprio dal carattere molto spesso automatico dei microragionamenti in gioco. Allo stesso tempo sia emittente che destinatario collaborano attivamente, sono consapevoli della poliedricità linguistica dell'enunciato, della preliminare importanza della sua forma, ma anche del suo legame con la realtà al di fuori di esso. L'enunciato può essere quindi recepito se messo in relazione "agli altri enunciati possibili, alle altre possibili espressioni aventi lo stesso senso, agli altri utenti e alle altre situazioni di utenza, agli altri sensi attribuibili all'espressione che abbiamo dinnanzi, a condizione che siano pari tutti gli altri elementi considerati, a cominciare dall'espressione stessa" (Piemontese 1996, p. 38). Rispetto ad una pretesa di linearità e naturalezza, l'attenzione risulta posta allora sull'imprevedibilità dell'interazione e della comprensione, il cui esito non può che avere un carattere probabilistico, corrispondente a un valore compreso tra '0' e '1'.

In conclusione, si potrebbe parlare di un carattere dialettico interazionale del processo di comprensione: come scrive De Mauro (1989), tra l'input di partenza e l'output di ritorno, di natura linguistica, si realizza un *thoughtput* determinato dall'interazione di ulteriori fattori contestuali, cotestuali, percettivi, culturali e concettuali, nella cornice di un costante "processo di conservazione e superamento" (De Mauro, 1999 p. 26).

1.2. Leggibilità e comprensibilità: analisi quantitative e qualitative

Come anticipato in precedenza, la riflessione intellettuale umana è sempre stata sensibile alla ricerca della chiarezza e dell'adeguatezza del messaggio in un rapporto comunicativo, sia esso quello in *praesentia* tra interlocutori, sia esso quello in *absentia* tra scrittore e lettore, invitando ad una "vigilanza linguistica" (Piemontese 1996, p. 80) che limitasse il rischio di oscurità e le sue conseguenze sociolinguistiche e politico-culturali. L'attenzione alla misura delle parole trasmesse dall'emittente ha dunque portato alla valorizzazione di tre fattori determinanti per uno scambio comunicativo efficace: la valutazione del destinatario, con le rispettive competenze e conoscenze, dello scopo e infine delle condizioni della comunicazione costituisce la base per un accesso etico e democratico all'informazione, così come per la realizzazione di testi più ampiamente comprensibili. La rivisitazione della produzione scritta ha portato a considerare in primo piano le caratteristiche intrinseche dei testi, il profilo dei lettori e la dimensione relazionale tra testo e lettori. In particolare, gli studi linguistici, cognitivi e statistici si sono concentrati sull'individuazione di indici di complessità che permettessero di inquadrare il livello di accessibilità di un testo. Si ricordi che la spinta etico-culturale verso la limpidezza del capire si è concentrata in modo particolare nei campi di ricerca linguistici, psicologici e pedagogici di area anglosassone, dai quali sono derivate, a partire dai primi decenni del Novecento, una serie di prime analisi quantitative del linguaggio. Vengono infatti stilate liste di frequenza delle parole, per misurare l'estensione del vocabolario infantile in relazione ai gradualissimi meccanismi di acquisizione ed elaborazione dell'input linguistico, garantendo degli spunti di riflessione sulla padronanza del lessico e sulla sua incidenza sui molteplici livelli di comprensione. Un contributo fondamentale in quest'ambito di studi è rappresentato dalla legge armonica di Zipf (1949), che individua una correlazione inversamente proporzionale tra la frequenza di occorrenza di una parola e la sua portata lessicale: nel rispetto di un principio di economia linguistico-cognitiva, sono pochi i lessemi di uso più frequente, mentre la maggior parte di questi occorre rare volte in ampi campioni di testi; allo stesso modo sono le parole più lunghe, più cariche da un punto di vista fonemico, ad avere una maggiore carica informativa, e quindi a richiedere un maggior sforzo cognitivo durante la ricezione. Queste ricerche, insieme

all'ulteriore compilazione di Lessici di frequenza per le maggiori lingue di cultura,² hanno portato dunque all'osservazione delle proprietà statistiche e distribuzionali del linguaggio, nonché della correlazione tra le sue dinamiche produttive e percettive.

A partire dagli anni Trenta sono stati poi avviati i primi studi sulla leggibilità dei testi, riservati inizialmente alla lingua inglese, ed indirizzati all'analisi quantitativa della dimensione linguistica superficiale. Prima di una descrizione più accurata al riguardo, occorre però porre attenzione ad una importante distinzione fra tre concetti: comprensione, comprensibilità e leggibilità. Come scrive Vedovelli (1994 p. 69), la comprensione ha un carattere dinamico-relazionale, non univoco e imprevedibile, ed è trasversalmente influenzata da molteplici aspetti psico-linguistici e culturali. La comprensibilità ha invece a che fare con la dimensione più profonda della linguistica testuale, con la sua organizzazione strutturale e concettuale, e può essere un fattore determinante per un'elaborazione informativa più o meno efficace. In ultimo la leggibilità riguarda il testo prettamente nella sua forma linguistica, e quindi le sue caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche. Essa inoltre condiziona la comprensibilità, ne è un indice di probabilità (Vedovelli 1994, p. 70), ma non la garantisce, in quanto quest'ultima implica meccanismi più profondi: un testo leggibile non è automaticamente comprensibile né facilmente accessibile da un punto di vista cognitivo.

Le ricerche sulla struttura linguistica dei testi hanno portato negli anni Trenta del Novecento alla definizione di formule matematiche, i cosiddetti indici di leggibilità, che appunto costituiscono tecniche di verifica della leggibilità testuale. Queste misure prendono in considerazione essenzialmente due variabili, lessico e sintassi. La variabile lessicale riguarda la frequenza d'uso dei lemmi e la loro complessità correlata alla loro lunghezza: la rappresentazione grafica di una lista di frequenza potrebbe essere un triangolo, con alla base le parole più lunghe e meno frequenti e in alto quelle più corte e frequenti. La variabile sintattica indica invece la complessità delle frasi in relazione alla loro lunghezza in parole: ciò implica la valutazione di ulteriori fattori, quali la rispettiva frequenza di congiunzioni coordinanti e subordinanti, il grado di subordinazione del periodo, la corrispondenza tra struttura sintattica e struttura degli eventi. Sulla base di

² Per la lingua italiana si ricordi il *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea (Lif)* di U. Bortolini, C. Tagliavini e A. Zampolli (1971). Precedono l'opera due saggi: *An Italian Word List from Literary Sources* di T.M. Knease (1933), basato su 4000 parole recuperate da fonti letterarie, e *Der grundlegende Wortschatz des Italienischen* di B. Migliorini (1943), basato su 1500 parole considerate fondamentali nell'italiano contemporaneo e strumentali all'insegnamento della lingua agli stranieri.

questi dati, si può osservare una correlazione tra frase più lunga e complessità sintattica. L'individuazione di questi due parametri rimanda a ragioni cognitive, in quanto la densità informativa di un input linguistico è strettamente connessa al rischio di perdita del contenuto informativo stesso da parte del ricevente, che ne potrebbe dedurre un *intake* impoverito.

La prima formula di leggibilità, applicazione di queste ricerche, è la cosiddetta Formula di Flesch. È stata elaborata per la lingua inglese ed è ritenuta una tecnica di controllo efficace ed economica, per il rapporto tra operazioni di attuazione, indicatori linguistici facilmente individuabili e affidabilità dei dati, e quindi per l'intreccio di molteplici caratteristiche linguistiche, statistiche e strutturali della lingua (Vedovelli 1994, p. 71). Questa è stata successivamente adattata all'italiano tramite la seguente rielaborazione di R. Vacca (1981):

$$F = 206 - 0,65 \times S - W$$

Il numero 206 è una variabile utile per mantenere il valore risultante tra 0 e 100, tra una minima e una massima leggibilità. La maggior parte dei risultati si pone nel mezzo di questo continuum, mentre più raramente si ottengono valori agli estremi; il numero 0,65 è invece una costante relativa alla lunghezza media delle parole italiane; S sta per il numero delle sillabe contenuto in un campione di 100 parole, mentre W sta per il numero medio di parole per frase in un campione di 100 parole. Come osservato da Piemontese (1996), i campioni devono coincidere con l'inizio di una frase o di un paragrafo, e il numero dei campioni deve essere calcolato in relazione alla lunghezza del testo analizzato, in modo da rappresentare il 30% della sua totalità. Come scrive ancora Vedovelli, il successo della formula di Flesch sta nel suo essere un indice statistico-quantitativo, attraverso il quale giungere ad una prima osservazione qualitativa. Il fattore della lunghezza frasale permette infatti di ricollegarsi ai processi della memoria a breve termine e ai meccanismi di sintesi linguistica e contenutistica che avvengono globalmente durante l'operazione di lettura.

Un passo successivo verso una maggiore accuratezza nell'analisi testuale è stato fatto negli anni Ottanta, con gli studi del gruppo GULP (Gruppo Universitario Linguistico e Pedagogico), che ha ideato l'indice di *Gulpease*. La formula è stata elaborata sulla base

della lingua italiana, è semplice da usare e rappresenta una valida alternativa all'indice Flesch-Vacca. I due calcoli matematici hanno in comune la centralità della lunghezza di parole e frasi, ma l'indice di *Gulpease* si caratterizza per misurare la lunghezza delle parole in lettere anziché in sillabe:

$$\text{Indice di Gulpease: } 89 - (Lp : 10) + (3 * Fr)$$

Lp indica la totalità delle lettere su un campione di almeno 100 parole, mentre Fr indica il numero totale delle frasi all'interno dello stesso campione. Anche in questo caso la scala di valori è stabilita da 0 (minima leggibilità) a 100 (massima leggibilità), ma in aggiunta il dato ottenuto viene correlato a tre livelli di scolarizzazione, rispetto ai quali stabilire con più precisione la leggibilità dello specifico campione di testo. Risulta dunque centrale il confronto con la competenza dei destinatari, distinti in tre classi di popolazione a seconda del loro grado di istruzione, corrispondente o ad una licenza elementare, o ad una licenza media o ad un diploma superiore (Figura 1).³ Di conseguenza la valutazione dei risultati non è assoluta, ma relativa alla popolazione di riferimento. Ad esempio, un testo con leggibilità 59-50 viene considerato difficile per il gruppo B, molto difficile per il gruppo A e facile per il gruppo C. Sulla base delle ricerche effettuate, si è visto che “un testo, analizzato con la formula di *Gulpease*, risulta davvero facile se ha un valore di leggibilità di (o superiore a): 80 per la popolazione A; 60 per la popolazione B; 40 per la popolazione C.” (Piemontese 1996, p. 101).

³ La Figura 1 è tratta dal sito <http://www.corrige.it/> che fornisce analisi e calcolo della leggibilità di un testo campione attraverso la formula di *Gulpease*. La piattaforma permette una demo per l'analisi di 1000 parole.

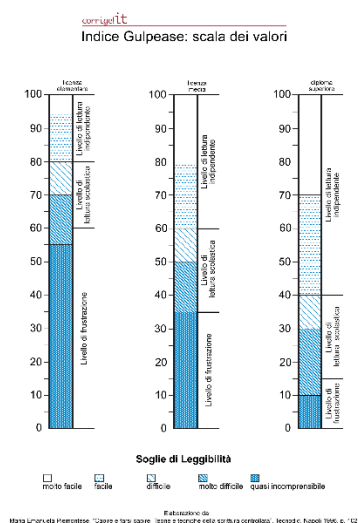


Figura 1. Indice di Gulpease: scala dei valori e livelli di leggibilità

Gli ultimi anni sono stati invece caratterizzati da un progressivo ricorso a tecnologie linguistico-computazionali per la misurazione automatica della leggibilità testuale. Si tratta di nuovi misuratori che informano non solo sulla dimensione formale del testo, e quindi sulla lunghezza delle parole e delle frasi, ma che considerano anche altri parametri linguistici più complessi, precedentemente analizzabili solo manualmente. Il primo e finora unico strumento di Trattamento Automatico del Linguaggio applicato alla lingua italiana è READ-IT,⁴ elaborato dall'*Italian Natural Language Processing Laboratory* (ItalianNLP Lab) dell'Istituto di Linguistica Computazionale 'Antonio Zampolli' (ILC) del CNR di Pisa. READ-IT permette una analisi del testo su più livelli linguistici, e categorizza i campioni come facili o difficili, a seconda del corpus di testi al quale si avvicinano maggiormente. Come scrivono Brunato e Venturi, la classifica statistica si basa su due tipologie di corpus: il corpus *Due Parole* (giornale redatto nell'ambito di un progetto di semplificazione linguistica per destinatari di bassa scolarizzazione o con deficit cognitivi), contenente testi di facile lettura, e il corpus *La Repubblica*, parte del corpus CLIC-ILC, contenente invece testi di difficile lettura. La stessa leggibilità è poi articolata su due livelli, testuale e frasale, al fine di riconoscere con più precisione i punti di complessità linguistici del campione.

⁴ Il servizio è disponibile sul sito *Italian Natural Language Processing Lab*, al link <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>.

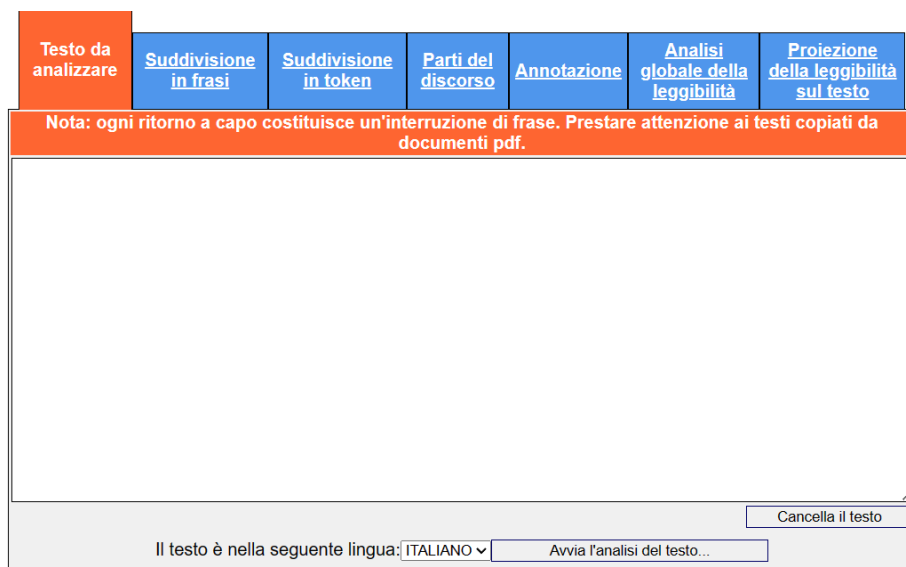


Figura 2. Scheda iniziale del programma READ-IT

La Figura 2 presenta la schermata iniziale del programma, con le molteplici operazioni di analisi possibili. La struttura linguistica del testo viene annotata in modo incrementale, tramite analisi a livelli di complessità crescente: dapprima si ha la suddivisione del testo in frasi, poi segue l'operazione di tokenizzazione (ossia la segmentazione del testo in parole ortografiche, *token*), l'annotazione morfosintattica (ossia l'individuazione per ogni *token* della parte del discorso corrispondente), la lemmatizzazione del testo (ossia la distribuzione dei lemmi in relazione al Vocabolario di Base e alle diverse sezioni di uso) ed infine l'annotazione sintattica a dipendenze (ossia la ricostruzione dei rapporti gerarchici tra i vari *token*).

Per quanto riguarda il calcolo della leggibilità, READ-IT fornisce il valore di *Gulpease*, ma anche un'osservazione globale del testo, articolata su due sezioni: la prima relativa a quattro indici, corrispondenti a quattro dimensioni linguistiche annotate, la seconda relativa alle caratteristiche estratte dal testo.






Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base		97,1%				
READ-IT Lessicale		99,6%				
READ-IT Sintattico		99,4%				
READ-IT Globale		99,7%				
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE		41,7				
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

Figura 3. Scheda relativa all'analisi globale della leggibilità

I quattro indici linguistici presenti nella prima sezione (Figura 3)⁵ e corrispondenti a diversi modelli di analisi si articolano in: READ-IT BASE, che valuta tradizionalmente la lunghezza delle parole e delle frasi; READ-IT LESSICALE, che valuta le caratteristiche lessicali del testo, e quindi la ricchezza del vocabolario e la distribuzione dei lemmi;⁶ READ-IT SINTATTICO, che osserva da un punto di vista grammaticale la correlazione tra tratti sintattici e morfosintattici; READ-IT GLOBALE, che è un modello basato sulla combinazione dei dati raccolti dagli altri modelli. A ciascun modello corrisponde una percentuale di difficoltà che indica la maggiore o minore vicinanza al corpus di testi di difficile leggibilità. La relativa barra presenta una distinzione binaria di colore, dove il rosso indica la probabilità di appartenenza al corpus *La Repubblica*, il verde al corpus *Due Parole*.

La seconda sezione riporta invece dati sulle caratteristiche linguistiche del testo usate da READ-IT per misurare la leggibilità. Le informazioni si articolano in tre profili: profilo di base, che raccoglie i valori relativi al numero di periodi del campione, numero totale delle parole in *token*, lunghezza media dei periodi in *token* e lunghezza media della parole in caratteri; profilo lessicale (Figura 4), che riporta i dati sulla composizione del vocabolario, sul rapporto tipo/unità relativo alla varietà lessicale e sul densità del lessico; profilo sintattico, che riporta la misura delle categorie morfosintattiche e della struttura gerarchica dei periodi. Nella rappresentazione grafica il valore numerico del campione

⁵ I dati raccolti in questa scheda risultano dal calcolo di leggibilità di un testo tratto dal manuale di storia Zanette E. (2022), *Generazione storia 3*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

⁶ Il programma fa riferimento al *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (GRADIT) di De Mauro (2000) e nello specifico alla composizione lessicale del *Vocabolario di Base*.

(indicato con la barra azzurra) viene inoltre confrontato con l'informazione di riferimento recuperata nei *corpora* di facile leggibilità e di difficile leggibilità (rispettivamente barra verde e barra rossa).

[-] Profilo lessicale	
Composizione del vocabolario	
Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base (VdB):	75,6%
Ripartizione dei lemmi riconducibili al VdB rispetto ai repertori d'uso:	
Fondamentale:	80,9%
Alto uso:	16,2%
Alta disponibilità:	2,9%
Rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo):	0,750
Densità Lessicale:	0,606

Figura 4. Porzione della scheda riportante le informazioni sul profilo lessicale del campione testuale

Si sottolinea come l'interessante novità della tecnologia READ-IT consista nell'analisi su due livelli, che riguardano dunque la dimensione testuale e quella frasale, ed è la valutazione della singola frase che ha in particolare una funzione di supporto a tecniche di facilitazione e semplificazione per la redazione di testi accessibili.

Gli studi sugli indici di leggibilità, come precedentemente affermato, mirano all'osservazione della forma linguistica di un testo, della sua dimensione superficiale. Questa prospettiva di analisi non esaurisce però una valutazione globale sul grado di accessibilità di un documento, per cui risulta necessario riprendere la distinzione tra leggibilità e comprensibilità. Come scrive Piemontese (1996), da un punto di vista linguistico-pedagogico si possono innanzitutto riconoscere molteplici declinazioni del concetto di leggibilità: se ne può riconoscere un livello materiale, e quindi una decifrabilità garantita da aspetti grafici e paratestuali; si può trattare di leggibilità in relazione ad un certo grado di interesse contenutistico del lettore verso il testo in questione; un'ulteriore declinazione riguarda, come già affrontato, le caratteristiche formali sintattiche e lessicali del campione analizzato; l'ultimo senso riguarda invece l'organizzazione logico-concettuale, e dunque la pianificazione e l'ordine delle informazioni. Più precisamente, nei primi tre casi si tratta di leggibilità in senso stretto, nel quarto di comprensibilità. Rispetto ad una dicotomia tra forma e contenuto, la leggibilità ha a che fare con l'operazione di lettura intesa come decifrazione superficiale,

e quindi riguarda ostacoli superficiali del capire ed è osservabile tramite analisi quantitative. La comprensibilità riguarda invece una operazione di lettura intesa come processo interazionale testo-lettore e caratterizzata dalla presenza di possibili ostacoli profondi, valutabili tramite analisi qualitative.

L'approccio qualitativo al testo implica un maggior grado di complessità, perché parte dalle caratteristiche formali di un testo per poi ricostruire "i percorsi mentali automatici, individuali e imprevedibili che portano alla comprensione o all'incomprensione del testo" (Piemontese 1996, p. 105). Chi comprende infatti deve essere in grado di cogliere gli indizi impliciti della pagina, e quindi anche trarre inferenze, ma è altresì necessaria la condivisione di un sistema di conoscenze, di una enciclopedia concettuale, tra autore e lettore. Il mancato rispetto dello status conoscitivo, linguistico e cognitivo del lettore può dunque causare una condizione di "asimmetria della comunicazione" (Piemontese 1996 p. 106).

Analizzare qualitativamente un testo significa mettersi nelle condizioni del destinatario di un atto comunicativo, e quindi procedere dapprima con una lettura rallentata del testo in questione, in particolare focalizzandosi sui "microragionamenti, a volte anche molto complessi, che il lettore esperto fa in modo automatico e inconsapevole e che costituiscono una specie di ragnatela di abilità diverse (psicomotorie, linguistiche, logiche), di conoscenze specifiche ed enciclopediche richieste dalla lettura stessa" (Castelfranchi, Parisi, 1980). L'atto del capire necessita dunque di una enciclopedia cognitiva personale, per il collegamento tra le informazioni e il recupero di quelle pregresse, per l'estrazione di una struttura di conoscenze più estesa rispetto a quella ricavabile dai soli significanti e significati linguistici. Si può allora parlare di leggibilità come caratteristica intrinseca di un testo, in quanto legata alla sua struttura prettamente formale, mentre di comprensibilità come caratteristica estrinseca relazionale, correlata a molteplici operazioni di tipo linguistico, contenutistico e conoscitivo.

Ricerche qualitative significative sono state ad esempio quelle di Zambelli (2014), su manuali scolastici, in particolare di ambito scientifico e storico, utilizzati nella scuola primaria e nel biennio della secondaria di secondo grado, al fine di individuarne i tratti di maggiore complessità. Innanzitutto, questa complessità si dirama in tre categorie di ostacoli: la densità informativa elevata, la presenza di strategie testuali che caratterizzano tecnicamente il testo nella sua dimensione specialistico-disciplinare ed infine la difficoltà

lessicale e morfosintattica. Un ulteriore contributo agli studi qualitativi è la guida di Scataglini (2017),⁷ che fornisce una sorta di *checklist* per l'analisi del testo, di cui valuta l'efficacia in relazione ad una pluralità di aspetti. Viene dapprima preso in considerazione l'aspetto grafico, e quindi la formattazione della pagina, la presenza di parole chiave evidenziate e la pertinenza delle immagini scelte. Vengono poi analizzate proprietà tematiche, quali la capacità di stimolare la curiosità del lettore e l'utilizzo di strategie di anticipazione che attivino l'attenzione e la motivazione. Tra i dati appartenenti al campo prettamente linguistico, si osserva in particolare la presenza di lemmi non appartenenti al Vocabolario di Base, l'inserimento nella pagina di glossari tecnici e la consistenza di tratti morfosintattici tipici delle microlingue disciplinari. Per quanto riguarda invece l'aspetto cognitivo, si osserva la struttura informativa e concettuale del testo, la possibile implicitezza di certe connessioni, che necessitino la formulazione di inferenze, e la presenza di strategie che garantiscano una maggiore chiarezza della pagina e siano di supporto allo studio. Come scrive Baldo (2019, p. 31), la *checklist* costituisce una funzionale sintesi valutativa della qualità di un testo, ed è dunque strumentale ad una identificazione trasparente e sistematica dei suoi punti di complessità. L'analisi di una possibile asimmetria comunicativa può essere inoltre influenzata da una ulteriore asimmetria tra modalità di osservazione. Risulta infatti problematica la questione della diversa accettabilità dei sintagmi, a seconda di una prospettiva quantitativa o qualitativa: come scrive Piemontese, nonostante i progressi tecnologici e statistico-matematici, è impossibile per un modello riconoscere come incoerenti porzioni di testo accettabili linguisticamente ma incompatibili in relazione a cotesto e contesto, capacità al contrario appartenente a qualsiasi parlante.

Riprendendo allora gli studi di linguistica testuale, pragmatica e cognitiva, i tre elementi principali per un processo di comprensione di una frase o di un insieme di frasi sono: il co-testo verbale, ossia le porzioni testuali precedenti o successive il campione; il contesto situazionale, ossia la situazione della comunicazione, che implica anche il richiamo a conoscenze altre, alla loro interazione con le nuove informazioni estratte e all'attivazione di inferenze; gli scopi della comunicazione, orientativi dell'organizzazione concettuale e testuale. Come scrive De Mauro (1999, p. 21), la comprensione non si riduce affatto all'identificazione della forma: essa rappresenta solo uno degli elementi

⁷ Per una versione più accurata e completa del modello si veda Scataglini (2017, pp. 125-126).

costituenti le capacità del capire e del farsi capire, che sono insieme linguistiche e intellettive.

1.3 Il “diritto a comprendere” dello studente

Nell’ottica di una già nominata “etica della comunicazione”, le ricerche su leggibilità e comprensibilità hanno portato allo sviluppo della consapevolezza della loro problematicità. Nella lingua è determinante la sua dimensione interazionale, il suo caratterizzarsi in relazione ai parlanti e alle conseguenti variabili extra-linguistiche già discusse. Questo orientamento ha determinato anche un cambiamento nella percezione del produrre: in contrasto con l’idea di una predisposizione innata alla scrittura, si pone un nuovo interesse per la ricerca di regole e tecniche oggettive che orientino la produzione, e l’efficace sperimentazione collettiva della Scuola di Barbiana (1967) di Don Lorenzo Milani ne è stata rappresentativa. Conseguenze di questi interventi pionieristici sono stati progetti di analisi e riscrittura in ambito per lo più burocratico, e di redazione semplificata di testi ex novo, come in *Due Parole. Mensile di facile lettura*, rivista già precedentemente presentata, concepita per estendere l’accesso all’informazione a individui con scarsa scolarizzazione o con disagi cognitivi. Si tratta in tutti i casi di interventi di sensibilizzazione verso i bisogni del destinatario e verso un controllo consapevole del carico informativo, nell’ottica di una nuova concezione della produzione di un testo funzionale alla sua comprensibilità.

È evidente come queste riflessioni siano state accolte in ambito scolastico, in particolare in relazione alla problematica complessità della lingua dello studio. Molti studiosi hanno discusso di come la scuola italiana abbia per lungo tempo sostenuto il carattere monolitico di un italiano non insegnabile, da apprendere acriticamente nella sua forma più pura e anacronistica, privata di tutte le molteplici varietà e dimensioni rappresentative di una lingua viva. L’impegno per una democratizzazione della comunicazione ha caratterizzato gli anni Sessanta e Settanta, a partire dalla riforma della scuola media unica (1963), per proseguire con l’intervento militante della Scuola di Barbiana per il rinnovo dell’insegnamento tradizionale (*Lettera a una professoressa*, 1967), e ancora con la nascita della Società Linguistica Italiana (SLI, 1967), e con la

fondazione del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL, 1973). La nascente riflessione glottodidattica si riflette nel manifesto delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*,⁸ redatto nel 1975 da Tullio De Mauro e il GISCEL, nel quale si sostiene l'importanza di un nascente "diritto a comprendere" (Giannone 2022, p. 1038). Particolare attenzione inizia ad essere riservata quindi alla coesistenza a scuola di più lingue e varietà di lingue, accanto alla consapevolezza della predominanza di una varietà precisa, richiesta per la comprensione e la produzione, definibile lingua dello studio.

Uno stimolo a queste osservazioni sociolinguistiche e microlinguistiche è stata la crescente diffusione di classi plurilingui, nelle quali gli studenti con *background* migratorio rappresentano un significativo punto di partenza per un'accurata riflessione metalinguistica e didattica che accomuni nativi e non nativi. L'apprendimento dell'italiano come L2 – o, più precisamente, lingua di contatto (Gallina 2021) - da parte dell'allievo neoarrivato può essere ostacolato da un rischioso approccio superficiale ai meccanismi di acquisizione: l'obiettivo principale del sistema scolastico è che lo studente raggiunga le competenze linguistiche che gli permettano una partecipazione basilare alle interazioni in classe (le cosiddette BICS). Raggiunto questo traguardo, l'insegnante tende a identificare queste competenze primarie come sufficienti per la comprensione di contenuti disciplinari e per la capacità di esprimerli in una varietà linguistica certamente lontana da quella quotidiana appena appresa. Viene trascurata la ricchezza dello sviluppo linguistico di cui lo studente necessita, che infatti implica in aggiunta delle competenze di tipo accademico-disciplinare, le cosiddette CALP. Da ciò può allora derivare un'asimmetria linguistico-comunicativa che viene interpretata come scarsa volontà e assenza di motivazione da parte dell'allievo straniero, quando invece sarebbe necessario considerare problematiche linguistiche, cognitive, contenutistiche e culturali determinanti.

In relazione al tema dell'accessibilità dei manuali, di seguito si presenteranno le principali specificità dei linguaggi tecnici disciplinari, che saranno poi oggetto di una trattazione più attenta nel corso del lavoro di tesi, con particolare attenzione alla lingua dello studio della storia.

⁸ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

La comprensione di un manuale scolastico è spesso ostacolata dalla presenza di tratti linguistico-testuali distintivi in parte propri e in parte comuni ad altri linguaggi tecnici specialistici. Da un punto di vista lessicale, esempi evidenti sono: la presenza di numerosi termini astratti, non appartenenti al VdB; la polisemia delle parole, che assumono significati differenti a seconda della disciplina di riferimento; la gran quantità di sinonimi, che causa difficoltà nella ricostruzione logica concettuale del testo, specialmente per destinatari con una competenza linguistica minima o ancora in formazione. Particolarmente ostacolante è poi la complessità morfosintattica, sulla quale c'è poca possibilità di intervento da parte dello studente, madrelingua o meno. Sono ad esempio caratteristiche le strategie funzionali alla spersonalizzazione, l'alta frequenza di tempi e modi verbali tipici del discorso storico ed estranei alla comunicazione quotidiana, la stratificata gerarchizzazione sintattica dei periodi. Da un punto di vista testuale, la difficoltà sta ad esempio nel carico e nell'organizzazione del contenuto informativo, e nel livello di esplicitzza dei nessi logico-concettuali funzionali ad operazioni inferenziali.

Il carattere processuale della comprensione e la molteplicità di esiti individuali dei suoi meccanismi sono ben riconosciuti dalla letteratura. Diversi studiosi hanno provato a definire archetipi di buoni e cattivi lettori, per dare spiegazioni nell'ambito della "variegata fenomenologia degli insuccessi" (Lorenzi 2002, p. 1). Si sottolinea come a scuola sia ancora diffusa la concezione del rapporto speculare tra produzione e comprensione, mettendo da parte le loro rispettive peculiarità. Un aspetto importante è che i processi della produzione sono manifesti, e quindi eventuali incertezze possono essere individuate più facilmente. Il capire invece ha ostacoli nascosti, facilmente aggirabili tramite una generica e superficiale manifestazione d'assenso in risposta ad un accertamento della comprensione. Come scrive anche Lorenzi, la necessità di una educazione alla lettura, intesa come esercizio autonomo e come processo, viene riconosciuta anche, a partire dal 1995, dalle circolari ministeriali del Piano nazionale di promozione della lettura ad ogni ordine e grado di istruzione. La spinta è però stata indirizzata maggiormente verso un incentivo alla motivazione al leggere, piuttosto che verso l'individuazione delle complessità linguistico-cognitive e didattiche. Il rischio a scuola è infatti quello di dare poca attenzione alle difficili operazioni di estrazione e assegnazione dei significati, fondanti per lo sviluppo dell'abilità di lettura, così come agli ulteriori elementi in gioco nel processo interazionale tra lettore e testo.

Come già affermato, data la comprensione come attività complessa e multi-componenziale, sono stati elaborati dei modelli di natura trasversale, date le varie discipline implicate. Anche da questi studi si deriva il profilo di ‘buon lettore’ come colui che compie “una serie di operazioni mentali rapide ma complesse che consentono il passaggio da sequenze di segni grafici a significanti” (Pontecorvo e Pontecorvo 1986, p. 237). L’efficacia del processo di comprensione deriva dunque da un approccio attivo del lettore, che interagisce con la pagina, recupera informazioni e, attingendo al proprio patrimonio conoscitivo, le inquadra “in una visione del mondo già organizzata” (Schank e Abelson, 1991); compie inoltre inferenze funzionali alle esplicitazioni necessarie del testo ed è anche in grado di superarle laddove risultino falsificate da informazione successivamente incontrate nella pagina.

Le mancanze che sono state individuate in relazione ai disagi nella lettura hanno a che fare con la competenza sintattica, l’attuazione di meccanismi inferenziali, il recupero delle conoscenze enciclopediche e la correlazione tra piano semantico e piano testuale e contestuale. Il profilo di un ‘cattivo lettore’ è caratterizzato dall’assenza di flessibilità, dall’incapacità di muoversi sul testo in un continuo “andirivieni” tra la dimensione testuale e quella cognitiva, tra contesto, cotesto, ipotesi ed enciclopedia individuale. Come scrive Lorenzi (2002), Ferreri e Lucisano (1996) hanno riconosciuto quattro profili di difficoltà, emersi da un’analisi qualitativa dei risultati dell’indagine IEA-SAL sull’alfabetizzazione, rispetto a cui sono state considerate le prove di comprensione con punteggio inferiore a 450 (500 rappresentava un valore medio di capacità). Il primo profilo è quello dello studente che non ha successo nella prova in quanto ostacolato dalle proprie tempistiche, maggiori rispetto a quelle stabilite; il secondo è quello dello studente che riesce nelle operazioni linguistico-cognitive richieste, ma solo per un numero limitato di volte; il terzo profilo è quello dello studente che è capace di svolgere le operazioni richieste, ma che necessiterebbe di uno stimolo dell’interesse perché continui l’attività; il quarto profilo, infine, è quello dello studente che ha difficoltà a interagire con il testo, a muoversi, come già detto, tra nuove informazioni, ragionamenti e ipotesi. Da queste osservazioni si deriva che la difficoltà di comprensione è strettamente connessa ad una difficoltà di “movimento cognitivo” (Ferreri e Lucisano 1996, pp. 55-84): trattandosi di studenti deboli ma potenzialmente inclini ad un miglioramento delle competenze, risultano necessarie strategie didattiche che “provochino mobilità” (Lorenzi 2002, p.

135), che mettano in evidenza gli scopi della lettura, per stimolare l'alunno a percorrere le molteplici vie della comprensione con maggiore motivazione e consapevolezza.

Risultano in conclusione interessanti le riflessioni di Balboni (2014 p. 52) sulla comprensione, definita come il soggetto protagonista dell'educazione microlinguistica, il perno del processo di apprendimento. Si ritiene che bisogna tener conto di due aspetti, la dimensione cognitiva e la dimensione microlinguistica, o, come espresso nella dicotomia di Widdowson degli anni Settanta, di *ability* e *skill*. La prima ha a che fare con i contenuti da apprendere e con la ristrutturazione del proprio sapere, ed è quindi una abilità cognitiva euristica, che alimenta i meccanismi di acquisizione. La seconda riguarda una varietà di lingua disciplinare con specifiche caratteristiche, e si realizza quindi nel processo di apprendimento dei testi microlinguistici. Per quanto riguarda invece le rappresentazioni conoscitive sul mondo, negli anni Settanta sono stati individuati due modelli principali: la *Frame System Theory* del matematico Minsky (1974), che prevede la presenza nella nostra mente di reparti (*frames*) entro cui vengono inserite le nuove nozioni, in collegamento fra loro; in questo caso la comprensione avviene quando l'informazione nuova è limitata quantitativamente. L'altro modello è la *Script Theory*, dei cognitivisti Schank e Abelson (1977), che prevede la categorizzazione dell'input in un copione standard di comportamento sociale, nel quale inserire nozioni omogenee; in questo caso la comprensione avviene quando c'è elevata prevedibilità.

Secondo Balboni (2014), il focus delle strategie didattiche deve essere sullo sviluppo della comprensione come *ability*, e dunque sulla dimensione cognitiva. Il motore principale della comprensione, caratterizzata da globalità e simultaneità, sta nella formulazione di ipotesi sul messaggio del testo: ciò permette l'attivazione dell'*Expectancy Grammar*, o Grammatica dell'Attesa, che è preliminare ai meccanismi linguistico-cognitivi del comprendere. Dati i fattori necessari per costruire una rappresentazione virtuale del testo, quali il contesto, il cotesto, il paratesto e l'enciclopedia individuale, il percorso di formulazione di ipotesi non può prescindere dalla *Teoria della Gestalt* e dal principio di direzionalità di Danesi:⁹ la nostra mente muove da un approccio globale a uno analitico, secondo la derivazione globalità – analisi

⁹ Danesi (1998) afferma che nell'attività cerebrale il coinvolgimento dei due emisferi segue una direzione precisa: dall'emisfero destro a quello sinistro. Di conseguenza, una strategia didattica efficace è quella che imposta un'attività di apprendimento partendo da una prospettiva globale, per passare successivamente ad un approccio particolare e analitico.

– sintesi, e allo stesso tempo combina continuamente queste fasi, creando trame complesse di comprensione. Il rafforzamento di questo processo deve quindi passare da strategie cognitive e didattiche che provochino l'interesse dei destinatari e rendano interattivo il loro contatto col testo. Tramite la definizione di un percorso che espliciti i meccanismi cognitivi e linguistici in atto, il lettore-studente è stimolato a sviluppare consapevolezza delle proprie capacità di comprensione e riflessione metalinguistica, costruendo così un proprio metodo di lettura e studio applicabile universalmente su ogni tipologia testuale.

2. Educazione alla lingua dello studio

2.1 Differenziazione di competenze: BICS e CALP

Sensibilizzare il mondo scolastico ad un'educazione interlinguistica e metalinguistica significa innanzitutto fare chiarezza su una distinzione fra varietà, contesti e carichi cognitivi determinanti in specifiche situazioni comunicative. Si è già affermato come per lo studente straniero (in particolare neoarrivato, ma anche di seconda generazione) un ostacolo significativo per il suo successo scolastico sia di matrice linguistica, e sia causato quindi da un supporto solo iniziale e superficiale mirante allo sviluppo di capacità di interazione elementari e quotidiane. È invece necessario considerare che la suddetta varietà di italiano disciplinare, veicolo di contenuti e oggetto di valutazione da parte del sistema, presenta delle caratteristiche che la rendono ostica sia a destinatari stranieri che a italofoni. Come scrive Luise (2014, p.18), gli studenti devono approcciarsi a testi con un linguaggio semi-specialistico attraverso cui comprendere ed esprimere concetti tecnici e complessi, molto spesso in assenza di una riflessione esplicita sulla variabilità linguistica.

Innanzitutto, si possono distinguere due varietà di italiano fondamentali: *Italbase* è la varietà di lingua usata per le interazioni quotidiane, principalmente orali, legate all'espressione di bisogni, per una comunicazione basilare con gli altri; *Italstudio* è invece la varietà di lingua usata per la redazione di manuali scolastici, per la trasmissione di contenuti e quindi per l'apprendimento e la verifica disciplinare. Si tratta di una distinzione che tiene conto degli studi di Cummins (1979) sulle due differenti aree di competenza comunicativa che ogni parlante sperimenta. Come scrive Baldo (2019, p. 16), nel 1979 Cummins ha trattato per la prima volta di una *Cognitive/Academic Language Proficiency*, definendo così una teoria centrale per i successivi studi incentrati in particolare sulla comprensibilità dei testi disciplinari da parte di apprendenti di italiano L2. Rispetto ad Oller (1979), che sosteneva l'esistenza di un'unica competenza

linguistica, correlata a fattori cognitivi e accademici, Cummins ha affermato che “the sociolinguistic aspects of communicative competence or functional language skills appear unlikely to be reducible to a global proficiency dimension” (Cummins 1979, p. 198),¹⁰ e quindi propone una bipartizione: l’acquisizione delle competenze di base di una lingua ha a che fare con lo sviluppo delle *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), che sono indipendenti dal valore del QI e dalle conoscenze accademiche. Legata invece a una dimensione più tecnica e astratta e a un maggiore sforzo cognitivo è invece la suddetta *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP), che rappresenta un campo di competenza linguistica meno immediato, si sviluppa con più difficoltà e quindi necessita di “un intervento didattico mirato, ben calibrato e coordinato da parte dei docenti di tutte le diverse aree disciplinari” (Baldo 2019, p. 18).

Le due abilità prevedono infatti differenti tempi di apprendimento per gli studenti di una seconda lingua: le BICS vengono sviluppate in media nel corso di due anni, mentre le CALP necessitano di un’esposizione e di uno studio di circa cinque anni. Di conseguenza confondere l’alfabetizzazione primaria con la padronanza nella lingua dello studio, e quindi non garantire altri sostegni, provoca solo sconforto e perdita di motivazione da parte dell’apprendente, solo dinnanzi “al carico cognitivo e linguistico delle materie scolastiche [...] che costituisce un ostacolo ancora insormontabile” (Luise 2003, p. 101).

La rigida dicotomia di Cummins si è poi evoluta in uno schema più articolato, il *Framework for Evaluating Language Demand in Content Activities*, che inquadra quattro differenti situazioni comunicative (Figura 5).

¹⁰ Ci si riferisce alle pagine di una riproduzione del documento originale di Cummins (1979).

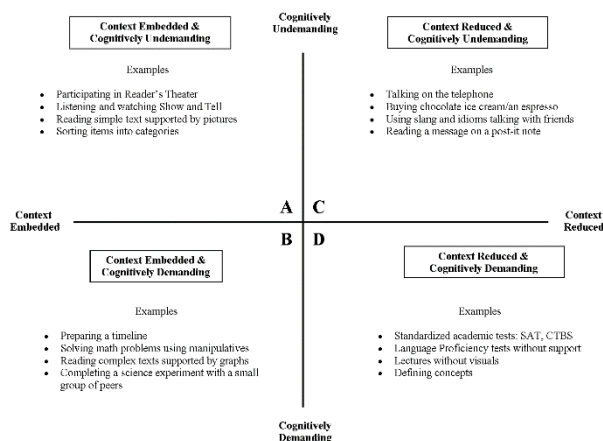


Figura 5. Schema della padronanza linguistica (Cummins 1984)

La padronanza linguistica viene misurata in relazione a due fattori, graficamente posti sui due assi del piano cartesiano: sull'asse orizzontale si pone un continuum che va dalla dipendenza all'indipendenza rispetto al contesto comunicativo, e quindi da una maggiore a una minore necessità di negoziazione dei significati al fine di un felice esito comunicativo; sull'asse verticale invece, dall'alto al basso, si passa da un minore a un maggiore coinvolgimento delle capacità intellettive, e quindi da una minore a una maggiore difficoltà dell'atto linguistico. Come scrive Luise (2003), lo scenario sulla padronanza ideato da Cummins non si concentra sulla difficoltà intrinseca di un compito comunicativo, in quanto la sua portata viene messa in relazione alle capacità linguistico-interazionali dello specifico parlante (da questa prospettiva, ad esempio, si può spiegare la chiara asimmetria delle complessità tra parlanti nativi e apprendenti stranieri).

Il *Framework for Evaluating Language Demand in Content Activities* permette quindi di superare la preliminare distinzione binaria tra BICS e CALP, abilità allo stesso tempo diametralmente opposte, che prevedono condizioni comunicative differenti. Le BICS, infatti, prevedono una capacità di comprensione facilitata dal contesto, e quindi da fattori extralinguistici e interazionali e dalla continua condivisione dei significati, finalizzata ad una mutua comprensibilità. Le CALP, come già affermato, prevedono un elevato impegno cognitivo e una condizione di astrattezza, per cui è escluso l'ausilio di riferimenti extralinguistici.

Baldo (2019, p. 19) inquadra nei quattro settori del modello una serie di attività linguistico-comunicative, riferibili a precisi compiti scolastici e quindi significative per

l'ideazione di precise strategie didattiche di apprendimento o miglioramento: nel quadrante A si collocano ad esempio l'interazione diretta tra pari, i laboratori pratici e l'esecuzione delle direttive scolastiche; nel quadrante B la conversazione mediata tra pari, i compiti di lettura basilari, la comprensione di indicazioni prescrittive dell'insegnante e la ripetizione mnemonica di una lezione; nel quadrante C si collocano compiti più meccanici, come la risoluzione di un problema con l'ausilio di oggetti concreti e immagini, la lettura di un fototesto di argomento storico/letterario o attività di comprensione facilitata dal supporto visivo; nel quadrante D, infine, si collocano la risoluzione astratta di problemi, lo svolgimento di un esperimento sulla base delle indicazioni scritte sul manuale disciplinare, la lettura di un testo complesso senza l'aiuto di immagini, la scrittura individuale di un saggio breve su un argomento disciplinare. A quest'ultimo settore appartiene *Italstudio*, per cui tecniche di semplificazione e facilitazione dell'attività scolastica linguistico-contenutistica risulterebbero efficaci per lo sviluppo della padronanza comunicativa, soprattutto per gli studenti che hanno difficoltà nello svolgere compiti decontestualizzati. Come scrive anche Baldo (2019), la riscrittura di un testo può adeguarne il carico cognitivo rispetto al livello di preparazione del destinatario, mentre la sua facilitazione può essere funzionale all'avvicinamento della pagina astratta ad una realtà esperienziale più concreta.

È importante sottolineare come i lavori sulle rappresentazioni linguistico-comunicative di Cummins debbano essere inseriti entro il complesso funzionamento dei meccanismi dell'acquisizione di una lingua, o, più in particolare, dell'apprendimento di una lingua seconda. Si definisce Lingua Seconda (L2), o Lingua di contatto, la lingua straniera che viene studiata dall'apprendente nello stesso contesto sociolinguistico in cui è parlata: ciò implica un'ampia esposizione all'input linguistico, che non è limitata solo ad un contesto di studio, ma garantisce invece la completa immersione in ogni situazione comunicativa. In questa prospettiva, il processo acquisizionale più interessante è quello relativo allo sviluppo dell'Interlingua (Selinker 1972), la cui teorizzazione ha fatto da spartiacque tra i differenti modi di interpretare successi e insuccessi dell'apprendimento linguistico. Rispetto ad un'analisi contrastiva che sottolineava negli errori il peso dell'interferenza tra le lingue implicate, il sistema dell'interlingua ha una sua unicità e

autonomia, non prevede un focus sulla negatività degli errori,¹¹ ma piuttosto riconosce la loro significatività per l'insieme delle graduali rappresentazioni mentali che l'apprendente si costruisce nel tentativo di avvicinarsi alla lingua *target*. Queste non sono caratterizzate da rigidità, quanto invece da un continuo mutamento, diretto verso una sempre maggiore padronanza.

Ritornando dunque alla principale separazione tra BICS e CALP, è chiaro come un primo sviluppo ottimale dell'interlingua possa garantire il raggiungimento della competenza nella "lingua per comunicare" (Amoruso 2010, p. 12), senza però implicare automaticamente il possesso della "lingua per studiare" (ivi), che, come già ben espresso, prevede capacità cognitive superiori e necessita di riflessione e supporto esterno.

Le riflessioni sulle dinamiche acquisizionali richiamano un ulteriore approfondimento relativo alla valorizzazione della Lingua Madre (L1) per uno sviluppo efficace della Lingua Seconda (L2). Sempre Cummins (1983), in un suo ulteriore studio sull'educazione bilingue, ha riconosciuto due principi teorici fondamentali: il primo definisce l'interconnessione tra gli sviluppi cognitivi complessi di L1 e L2, il secondo afferma che la facilitazione dell'acquisizione è direttamente proporzionale all'esposizione ad un input comprensibile. Lo studioso ha criticato le teorie precedenti, che ritenevano necessaria la massimizzazione dell'esposizione alla lingua *target* per il suo apprendimento, sulla base della percezione errata del bilinguismo come causa del ritardo nello sviluppo delle competenze linguistiche accademiche. Contrariamente, la padronanza di due o più lingue può essere funzionale allo sviluppo di una elasticità cognitiva e di una riflessione metalinguistica anche superiori rispetto alla predisposizione dei parlanti monolingui. Un bilinguismo inefficace o sottrattivo, come scrive Luise (2003, p. 102), può però verificarsi laddove l'apprendimento della L2 avvenga contemporaneamente all'abbandono dello sviluppo della L1: ne deriva una sorta di stato di fossilizzazione che è stato definito semilinguismo dagli psicologi Skutnabb-Kangas e Toukoma, e che non prevede un completamento della formazione linguistico-cognitiva in nessuna delle due lingue. Perché non si verifichino questi insuccessi e il bilinguismo sia "additivo" (ivi), è necessario che in entrambe le lingue implicate sia raggiunto un "livello soglia" di padronanza, che sia strumentale alla crescita linguistico-cognitiva e

¹¹ La teoria dell'interlingua sostiene la distinzione tra errori occasionali (*mistakes*) ed errori sistematici (*errors*), considerando questi ultimi "manifestazioni di regole soggiacenti, spie del processo di acquisizione" (Chini 2005).

permetta “ai bilingui di massimizzare gli stimoli cognitivi e linguistici che ricevono dall’ambiente e dalla scuola” (Luise 2003, p. 107).

Ritornando quindi alla valorizzazione della lingua madre dello studente straniero, assai significativa per l’effettivo fenomeno di reciproca integrazione di competenze tra le lingue, il *Common Underlying Proficiency Principle* di Cummins recita che “nella misura in cui l’istruzione in Lx è efficace nel promuovere la competenza in Lx, il trasferimento di questa competenza a Ly arriverà a condizione che ci sia una adeguata esposizione a Ly (sia a scuola che nell’ambiente) e una adeguata motivazione ad imparare Ly” (traduzione da Cummins 1981, p. 29). Si tratta di un principio che sottolinea l’interdipendenza fra i meccanismi linguistici e dunque il possibile trasferimento di abilità cognitive da una lingua all’altra (Cummins, *ivi*). Questo sistema è stato metaforicamente rappresentato tramite l’immagine del doppio iceberg: ad un livello di superficie prevalgono le differenze tra le due lingue, come due punte di un iceberg, mentre la dimensione più profonda è caratterizzata da un sistema operativo centrale che accomuna le due strutture e permette la trasmissione reciproca di abilità cognitivo-accademiche (Figura 6).

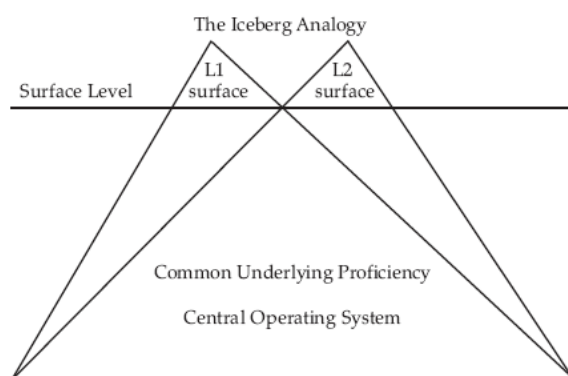


Figura 6. La rappresentazione del "Doppio Iceberg" di Cummins sulla competenza bilingue

È necessario il raggiungimento del livello soglia nelle due lingue in questione, affinché possano essere utilizzate per atti comunicativi impegnativi, anche perché il vantaggio cognitivo non è conseguenza diretta del bilinguismo in sé, quanto dei rapporti di competenza ottimali fra la lingua materna e la lingua seconda.

Da queste osservazioni si deriva quindi l’importanza del calibrare l’input di esposizione alla nuova lingua, che non adombri la L1 dell’apprendente e che sia caratterizzata in particolare da un giusto livello di comprensibilità. Il *Sufficient*

Comprehensible Input Principle di cui ha trattato Cummins insieme ad altri teorici delle lingue seconde (Krashen 1982, Long 1983, Schachter 1983, Wong Fillmore 1983) stabilisce come nell'educazione bilingue sia determinante una sufficiente comprensibilità dell'input: parafrasando Cummins (1983), non è sufficiente essere semplicemente esposti all'input linguistico, in quanto risulta necessario averne garantito l'accesso. Sono state definite da Krashen (1982) le quattro accortezze che rendono un input strumentale all'apprendimento: il messaggio deve essere comprensibile indipendentemente dal livello dell'apprendente; l'input deve raggiungere una soglia di interesse tale che stimoli la motivazione del destinatario ad imparare; il discorso non deve essere sequenziato da un punto di vista grammaticale; l'esposizione, infine, deve essere quantitativamente misurata. Anche in questo caso i parametri in gioco per l'efficacia linguistico-pragmatica sono la sincronicità della situazione comunicativa, il riferimento al materiale extralinguistico e il supporto conoscitivo-esperienziale. In particolare, Krashen (1985) definisce la variabile determinante della comprensibilità tramite una formula, che stabilisce come l'input, perché sia accessibile, debba essere di una difficoltà pari a $I + 1$. Ciò significa che il punto di partenza è il livello linguistico padroneggiato autonomamente dall'apprendente, a cui aggiungere gradualmente un lieve aumento di complessità, così da muoversi sempre entro il cosiddetto spazio prossimale delle sue rappresentazioni linguistico-intellettive. In questo modo l'allievo, supportato da conoscenze pregresse, è in grado di affrontare gli elementi non noti, applicando strategie di deduzione dei significati che portino al progresso dell'apprendimento e all'arricchimento della propria enciclopedia linguistica e concettuale. Si tratta di una rappresentazione dell'input funzionale sia per il controllo della lingua orale usata nella spiegazione dall'insegnante sia in particolare per operazioni di facilitazione e semplificazione dei testi scolastici. Non va dimenticato però, come scrive Amoruso (2010, p. 40), che gli elementi di complessità incontrati debbano essere affrontati esplicitamente in classe perché si realizzi un effettivo miglioramento, in quanto "il testo deve far parte di un percorso didattico che, attraverso attività mirate, solleciti prima la scoperta, poi l'uso e la fissazione delle nuove strutture presentate" (ivi).

In conclusione, è su queste basi teoriche che si deve strutturare un approccio didattico funzionale all'insegnamento a scuola, che non riguardi appunto solo lo studio dell'italiano come obiettivo linguistico-comunicativo dei neoarrivati stranieri, ma anche

lo studio dell'italiano nelle sue declinazioni microlinguistiche come obiettivo linguistico-disciplinare di tutti gli studenti.

2.2 Fenomenologia microlinguistica

La lingua dello studio si caratterizza per il suo ibridismo, che la avvicina da un lato all'esclusività delle microlingue tecnico specialistiche e dall'altro alle necessità comunicative più ampie del linguaggio divulgativo.

È a partire dagli anni Settanta, in concomitanza con lo sviluppo della linguistica testuale, che la ricerca si è particolarmente interessata a stabilire una definizione e una denominazione per le molteplici varietà di lingua specifiche di molteplici aree professionali e disciplinari. Come scrive Cortelazzo (1994), c'è una vasta distinzione terminologica per indicare queste varietà: si ricordino ad esempio le denominazioni lingue speciali (Devoto 1939 a, b), linguaggio tecnico (Parisi 1962), sottocodice (Dardano 1973, Berruto 1974), linguaggio settoriale o specialistico-settoriale (Beccaria 1973), tecnoletto (Wandruszka Paccagnella 1974), microlingua (Balboni 1982). La scelta dell'una o dell'altra definizione può dipendere dal focus dell'analisi e dalle finalità sociolinguistiche. L'utilizzo, ad esempio, del termine microlingua orienta l'interesse sull'identificazione di un sottoinsieme interno ad una lingua, con caratteristiche proprie da un punto di vista strettamente linguistico ma anche stilistico (Balboni 2014, p. 35).

La definizione che Balboni dà di microlingua è quella di una varietà "usata nei settori scientifici e professionali (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale" (Balboni 2000, p. 9). La microlingua ha quindi uno scopo pragmatico-comunicativo legato alla massima chiarezza e univocità e uno scopo sociale, che la rende mezzo stilistico identitario per una comunità linguistica ristretta. Queste considerazioni sono necessarie per riconoscere nella lingua scolastica la dimensione significativa del linguaggio settoriale delle diverse discipline, rispetto alle quali "l'allievo è un professionista *in fieri*" (Balboni 2014, p. 37). A differenza però di una condizione di simmetria comunicativa tipica dell'ambiente professionale di un gruppo di pari, la lingua

scolastica è rivolta a destinatari di competenza marcatamente inferiore e spesso non coinvolti da interesse per la materia in questione. Non si dimentichi infatti l'ulteriore finalità didattico-divulgativa, che dovrebbe garantire la trasmissione di nozioni linguistiche e tecnico-scientifiche per mezzo di un adattamento necessario della dottrina accademica.

Come scrive Balboni (2014, p. 38), ogni sistema microlinguistico si definisce in relazione a diverse dimensioni comunicative, rispetto alle quali la declinazione professionale e quella disciplinare possono divergere. Si riconosce innanzitutto una dimensione funzionale, che riguarda in particolare le abilità linguistico-pragmatiche e metalinguistiche. Per quanto riguarda l'ambito prettamente linguistico, nel caso delle microlingue professionali sono necessarie abilità avanzate e ristrette allo specifico campo di studio, mentre la padronanza delle lingue scolastico-disciplinari richiede requisiti più ampi, come la comprensione e la produzione di diverse tipologie testuali e la gestione di altre interazioni comunicative, come il monologo o il dialogo durante la fase di interrogazione. Le abilità pragmatiche riguardano invece la capacità d'uso della lingua, in particolare con funzione referenziale, ossia mirante ad una esatta individuazione del reale: come scrive Cortelazzo (1994), si tratta di una funzione che determina la struttura delle lingue speciali, e che quindi orienta scelte lessicali (quali la riduzione della valenza connotativa dei lemmi) e scelte morfosintattiche (quali la ricerca di oggettività e spersonalizzazione). Spicca quindi l'esattezza lessicale, che si realizza tramite il "principio della massima individuazione" (Cortelazzo 1994, p. 5): tra forma e significato intercorre un rapporto di identità biunivoca, che va a conferire alla categoria di parola una denotazione appunto più precisa, ossia quella di termine tecnico. Questa ricerca di determinatezza si manifesta anche nelle scelte organizzative testuali, ugualmente identificative di uno specifico settore specialistico, che riguardano ad esempio l'attenzione ai nessi logico-concettuali e la selezione e gerarchizzazione delle informazioni, nel rispetto di una complessiva coerenza semantico-formale. Si aggiunge un'ulteriore funzione, specificamente formativa in ambito microlinguistico disciplinare, di tipo "regolativo-strumentale" (Balboni 2014, p. 38) che riguarda l'utilizzo della lingua in senso prescrittivo, rispetto al quale c'è spesso disattenzione da parte degli studenti. Un obiettivo dell'educazione microlinguistica scolastica consisterebbe anche dunque nel creare dimestichezza con questo uso prescrittivo della lingua, per orientare ad una giusta

interpretazione delle consegne delle prove, anche in linea con una più ampia presa di consapevolezza metalinguistica. Insegnare “sulle microlingue” (Balboni 2014), creare quindi negli studenti un’abitudine alla riflessione esplicita su un complesso apparato di scelte linguistiche e stilistiche garantisce lo sviluppo di strategie di comprensione e produzione trasversali. A questo proposito Balboni (2014, p. 36) introduce una significativa distinzione tra istruzione e educazione microlinguistica: istruire alla microlingua significa trattarla come solo strumento di trasmissione dei contenuti disciplinari, mentre educare significa rendere la microlingua oggetto di discussione utile sia nel contesto della comunità scolastica che nei futuri ambiti linguistici professionali.

La competenza comunicativa specialistica non si basa solo su requisiti linguistici in senso stretto, ma è determinata anche da fattori culturali, che possono risultare problematici. La cosiddetta dimensione interculturale implica infatti la considerazione di un bagaglio di conoscenze extralinguistiche (ad esempio su linguaggi non verbali, come quello gestuale o grafico-visivo) e di una molteplicità di “*softwares of minds*” (Balboni 2014, p. 39), che possono divergere da cultura a cultura. Come già affermato in precedenza, la difficoltà degli studenti neoarrivati a scuola, pur essendo di matrice prettamente linguistica, è incrementata da difficoltà non solo legate alla lingua e ai contenuti ma anche ad una certa distanza culturale che può intercorrere tra paese d’origine e paese ospitante. Dunque, nel contesto di una comunità microlinguistica disciplinare, possono presentarsi come ostacoli i valori e le abitudini acquisiti dallo studente straniero durante la prima scolarizzazione avvenuta nel paese d’origine, ma anche la molteplicità di statuti relativi alle diverse culture specialistiche stesse. Un parametro significativo riguarda ad esempio l’apparato lessicale del microsistema linguistico in questione, caratterizzato o dalla valorizzazione dell’ampiezza terminologica in senso connotativo (come nelle discipline umanistico-letterarie) o da una maggiore selezione finalizzata alla corrispondenza biunivoca tra significante e significato (come nelle discipline tecnico-scientifiche). La dimensione stilistica delle microlingue deriva a sua volta da diverse influenze internazionali, che hanno caratterizzato la storia degli stessi campi settoriali di ricerca. La scrittura delle materie umanistiche si basa ad esempio sul modello stilistico-retorico latino, che prevede un periodare lungo e complesso, mentre i testi scientifici, improntati sull’inglese, sono più tendenti alla paratassi e alla giustapposizione. Di conseguenza, uno studente che deve saper padroneggiare con elasticità più sistemi

microlinguistici divergenti al giorno può perdere motivazione laddove non vi sia una esplicazione di questa complessa fenomenologia.

È inoltre interessante evidenziare come l'organismo microlinguistico sia alimentato da processi cognitivi che stabiliscono il suo fondamento epistemologico. Rispetto all'idea di una binaria corrispondenza (Cigada 1988), nella teoria di Arcaini (1988) il rapporto tra linguaggio speciale e scienza ha la natura di una duplice dipendenza (Figura 7), per cui “la microlingua si correla alla scienza di riferimento coniugando l'obbedienza alle regole del sistema lingua e a quelle del sistema scienza” (Balboni 2014, p. 41).

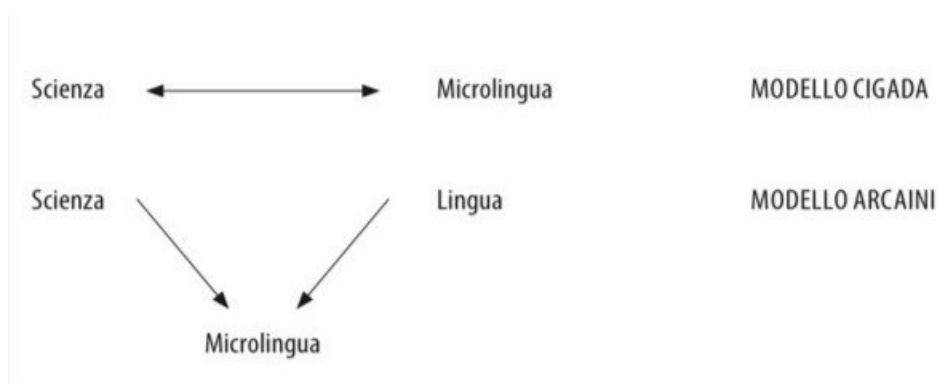


Figura 7 Schemi del rapporto tra microlingua e scienza tratti da Balboni (2014, p. 41)

Si è discusso di come le microlingue siano sostenute da una “grammatica cognitiva” che si compone di diversi tipi di conoscenze: conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e rappresentazioni mentali (Balboni 2014, p. 41-42). Le conoscenze dichiarative si manifestano nelle proposizioni semplici, rispondenti alla sequenza non marcata ‘soggetto + verbo + (spesso copulativo) + predicato nominale o complemento’; le conoscenze procedurali derivano dalla combinazione di più conoscenze dichiarative, realizzata tramite nessi logici che innescano procedimenti consequenziali del tipo ‘se...allora’; le rappresentazioni mentali, infine, derivano dalla percezione che il parlante ha della disciplina, sono correlate ad una fase di rielaborazione e immagazzinamento delle informazioni nell'enciclopedia individuale e possono figurare come diagrammi e mappe di vario tipo utili per la memorizzazione.

Anche in questo caso, come per tutte le dimensioni caratteristiche analizzate, i rapporti tra le diverse componenti delle varietà speciali di lingua si traducono in specifiche forme linguistiche. L'educazione microlinguistica deve dunque elicitarle

nell'allievo le sue abilità di comprensione e produzione di “dichiarazioni, procedure e rappresentazioni secondo la sintassi propria di ciascuna categoria” (ivi).

Una prima presentazione delle caratteristiche funzionali e cognitive delle microlingue professionali e disciplinari è utile per inquadrare gli effettivi risvolti linguistici dei loro statuti ontologici, tali da aver portato in particolare a definire la lingua dello studio come una sorta di interlingua: essa costituisce infatti un sistema linguistico-concettuale con proprie regole, si distanzia dalla lingua e dall'esperienza della quotidianità e necessita di un impegnativo processo di apprendimento.

Per lungo tempo gli studi hanno individuato nella terminologia la rappresentazione più tipica di ogni apparato microlinguistico. In realtà non si può prescindere dalle ulteriori dimensioni morfosintattica e testuale, che spesso sono il discrimine maggiore tra le stesse varietà speciali. Ma, come spiega Cortelazzo, appartengono al lessico gli aspetti più visibilmente distintivi delle lingue speciali rispetto alla lingua comune, mentre in relazione a morfosintassi e testualità si tratta di “ricorrenze statisticamente significative, ma non esclusive” (Cortelazzo 1994, p. 9).

Come già affermato, la realtà lessicale delle lingue speciali rispecchia specifici scopi, quali la precisione denotativa e un ideale di massima riduzione dell'ambiguità, rifiutando tendenzialmente espedienti quali la polisemia e la sinonimia connotative, da cui invece la lingua comune ricava la sua ricchezza espressiva e la sua creatività vivificante. Balboni (2014) espone allora quelle che dovrebbero essere le caratteristiche del termine rispetto alla parola comune: innanzitutto si caratterizza per la sua monoreferenzialità, quindi per il suo riferirsi univocamente ad uno specifico oggetto o concetto; un esempio che l'autore riporta è la distinzione tra *romantico* come aggettivo dall'accezione comune di 'sentimentale' e *romantico* come termine legato al campo di studi del movimento storico-letterario ottocentesco. Ulteriori peculiarità sono la tendenziale stabilità del termine, data la sua definizione da parte di appositi enti incaricati dalle comunità scientifiche, e la sua ridondanza, rispetto a sostituzioni tramite sinonimi o formule perifrastiche. È inoltre necessario che il termine sia trasparente nella sua composizione, ma per il suo riconoscimento risultano comunque dei prerequisiti la conoscenza dei composti neoclassici o del significato ricorrente di certi affissi che, afferma Balboni, difficilmente ogni studente ha nel suo bagaglio linguistico-culturale.

L'effettiva trasparenza può essere messa anche in discussione da ulteriori procedimenti analogici di formazione terminologica, che hanno una base metaforica e stanno diventando molto comuni nelle neoformazioni dei campi scientifici più recenti.

Data l'esigenza di massima esattezza denominativa, Cortelazzo (1994, p. 9) spiega come questa possa essere raggiunta tramite due modalità, consistenti o nella preferenza di parole lontane dalla realtà comune o nella rivisitazione in senso specialistico di una porzione dell'esperienza comunemente accessibile. Quest'ultima strategia mette in evidenza il contrasto tra varietà di lingua comune e varietà speciale, determinando la presenza di più lemmi riconducibili allo stesso significato ma con livelli di formalità differenti. Più precisamente, si può parlare di diversità quantitative e qualitative: dal primo punto di vista, "l'ampiezza dei bisogni lessicali dei settori specialistici può essere quantitativamente molto elevata" (Cortelazzo 1994, p. 10), e questo ha delle chiare ricadute sull'inventario lessicale, che può essere più ricco rispetto al vocabolario della lingua comune.¹²

Come inoltre già affermato, i ricercati rapporti di corrispondenza biunivoca tra termini e concetti sono elementi distintivi da un punto di vista qualitativo non solo in relazione alla lingua quotidiana, ma anche nel confronto fra molteplici microlingue. Sebbene possa risultare prevalente la ricerca di una normata univocità, allo stesso modo campi settoriali differenti mostrano tendenze più connotative o più denotative in base al loro funzionamento: un esempio è dato dalla materia giurisprudenziale che, rispetto ai campi di ricerca delle scienze esatte, si caratterizza per un ampio repertorio di termini vaghi, funzionali però a rendere i testi a cui appartengono validi diacronicamente. Il carattere essenzialmente ideale della ricerca di univocità è ulteriormente connesso al fatto che la sua validità è soggetta ad una ristrettezza sincronica, ossia è verificabile, in una prospettiva linguistica, "con certezza all'interno di un testo e non necessariamente all'interno di un corpus di testi" (Cortelazzo 1994, p. 11). A tal proposito è anche significativo il ricorrente lavoro di uniformazione degli enti di denominazione delle comunità scientifiche, consapevoli della variabilità peculiare di ogni sistema lingua.

Per la marcatezza lessicale delle lingue speciali non si può infine prescindere dalla presenza dei cosiddetti tecnicismi collaterali, definiti da Serianni (1985, p. 270) come

¹² Cortelazzo (1994) riporta come esempio i dati degli studi di Migliorini (1961, 9) e di Porep/Steudel (1974) sui vocabolari specialistici della chimica e della medicina, che raccolgono rispettivamente 300.000 e 90.000 termini.

“particolari espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigore, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica”. Si tratta di un chiaro elemento che da un lato ostacola l’esigenza denotativa, e dall’altro esaspera la già esistente asimmetria comunicativa tra addetti al settore e non esperti, e quindi ad esempio tra medico e paziente, ma anche tra manuale scolastico e studente. Al riguardo si è espresso anche Prandi (2024) che, riprendendo Cortelazzo (2006), ha affermato che i tecnicismi collaterali si differenziano dai termini da un punto di vista funzionale, in quanto non indicano concetti sostanzialmente costitutivi di una microlingua, ma sono elementi linguistici che segnalano l’appartenenza ad un determinato campo settoriale. I tecnicismi collaterali riguardano essenzialmente aggettivi di relazione, preposizioni e verbi: per quanto riguarda gli aggettivi di relazione, questi assumono il valore di tecnicismo collaterale quando modificano ripetutamente un nome generico (ossia semanticamente povero), come nel caso di *disegno criminoso* in campo giuridico. Prandi (2024) scrive inoltre che la distinzione rispetto ai termini non si individua quindi sul piano dei singoli lessemi, quanto su quello delle combinazioni sintagmatiche ricorrenti nelle microlingue (es. *acido cloridrico*, termine; *disegno criminoso*, tecnicismo collaterale).

Nell’ambito delle preposizioni si rilevano ad esempio *ai sensi di*, *in ordine a*, caratteristiche del lessico giuridico (Prandi 2024), mentre per i verbi la distinzione categorica dipende dalla loro duplice funzione sintattico-semantiche, predicativa e di supporto. Un verbo predicativo ha valore di termine, essendo determinante nella costruzione del significato della frase, come nel caso del giuridico *promulgare*; un verbo-supporto invece “non descrive il processo denotato dalla frase, ma si limita a trasformare in predicato il nome che descrive effettivamente il processo” (Prandi 2024, p. 17), come nel caso di *comminare una pena*. È inoltre interessante sottolineare che, mentre i termini sono alla base di ogni sistema microlinguistico, i tecnicismi collaterali possono essere distribuiti diversamente a seconda del campo disciplinare (ad esempio la loro densità nel linguaggio giuridico e medico è maggiore di quella del linguaggio economico).

Come già anticipato, si discute del fatto che la complessità dei tecnicismi collaterali incrementi l’asimmetria insita nella comunicazione specialistica, per cui sono state avanzate politiche di semplificazione (Cortelazzo 2006) finalizzate a garantire l’accessibilità dei testi tecnico-disciplinari ad un pubblico più ampio. Per quanto anche nel contesto scolastico si sia sottolineato il carattere disfunzionale di questi segni

d'appartenenza linguistici rispetto all'apprendimento, Prandi (2024) ritiene necessaria un'azione didattica di ridimensionamento, che non implichi direttamente un'eliminazione, quanto una progressiva familiarizzazione con le peculiarità dei testi disciplinari. Difatti, la difficoltà dei tecnicismi collaterali, così come del lessico della conoscenza,¹³ sta nell'elevatezza di registro, che, se adattata gradualmente, può sviluppare nello studente la padronanza di una pluralità di varietà linguistiche diafasiche, incrementare la consapevolezza linguistica e il patrimonio lessicale e guidare all'acquisizione di “una lingua dello studio matura e funzionale” (Prandi 2024, p. 20).

Relativamente all'inventario lessicale di una lingua speciale, Cortelazzo (1994, p. 12-15) sostiene che si possono riconoscere diverse modalità di arricchimento: la risemantizzazione, i prestiti e i calchi, la neoformazione derivazionale o compositiva, e la più rara neoformazione assoluta.

Il fenomeno della circolazione internazionale delle terminologie avviene o tramite la diffusione di un'unica lingua mezzo di comunicazione o tramite sistemi di traduzione. In questo senso il lessico di una lingua speciale è solitamente ricco di forestierismi, che entrano nel vocabolario come prestiti formali o semantici o come calchi, e possono essere difficilmente riconoscibili come tali dalla competenza dei parlanti. Influenze del materiale non autoctono si riconoscono anche ad esempio nei composti neoclassici, o in altre formazioni derivazionali i cui elementi sono recuperati come cultismi dalle lingue classiche, così come in certe sigle, acronimi ed eponimi. La produttività lessicale maggiore delle microlingue sta dunque nella combinazione tra entrata di termini stranieri e regole di formazione morfologica che determinano un loro adattamento nei diversi sistemi linguistici nazionali, portando a “parlare di internazionalismi e considerare questa categoria come quella dominante nell'arricchimento lessicale delle lingue speciali” (Cortelazzo 1994, p. 13).

Risulta necessario analizzare più nello specifico le molteplici strategie creative del lessico specialistico, caratteristiche per la loro unicità ma anche potenzialmente cooccorrenti, di cui sempre Cortelazzo dà un'attenta delucidazione. Il primo

¹³ Il lessico della conoscenza è “una sorta di lessico intellettuale non etichettato disciplinarmente, trasversale a più ambiti, privo di tecnicismi propri del sapere universitario” (Ferrerri 2005, pp. 133-134), le cui parole “servono a parlare indifferentemente di filosofia o di matematica, di scienze o di letteratura, di giurisprudenza o psicanalisi” (ivi). Alcuni degli esempi individuati da Prandi (2024) sono *dedurre*, *ipotesi*, *adeguatezza*, *analogia*, *approssimazione*.

procedimento è la risemantizzazione: si tratta di una rideterminazione che può riguardare lemmi della lingua comune (ad esempio *segno* per la linguistica) o lemmi recuperati da altri linguaggi speciali (ad esempio *collasso* in astrofisica, termine risemantizzato dalla medicina dove denota ‘rapida contrazione di stelle dovuta al prevalere delle forze di gravità su quelle di pressione’). Il secondo procedimento consiste nella neoformazione derivazionale o compositiva, che prevede il recupero di affissi o lemmi sia dalla lingua comune che dalle lingue speciali, mentre il terzo riguarda l’inserimento di acronimi o sigle che spesso si lessicalizzano indipendentemente dai sintagmi di riferimento (un esempio può essere il termine *radar*, che in italiano è ormai riconosciuto fonologicamente come forestierismo autonomo). Infine, ci sono i procedimenti di eponimia, che si realizzano in transcategorizzazioni da nomi propri a nomi comuni (ad esempio *newton*, unità di misura della forza), e in formazioni derivazionali o sintagmatiche (ad esempio *teorema di Pitagora*).

L’apparato terminologico di una microlingua si arricchisce quindi sulla base di tutte questi processi e della loro combinazione, e in quanto tale si definisce in relazione alla lingua comune e alle altre lingue speciali per diversi fattori: la produttività di specifici procedimenti (ad esempio l’evidente quantità di costruzioni sintagmatiche, ossia di eponimi come *area di Broca*, *tuba di Falloppio*, *cellula del Sertoli*, è tipica del campo linguistico medico), la selezione del materiale di base e quindi la funzione strutturale dello specifico inventario. Ulteriormente significativa può essere infatti la scelta di specifiche basi prefissate e suffissate tipicamente legate ad un determinato microsistema linguistico (si pensi ai suffissi *-ali*, *-acee*, *-idee* della botanica).

Per quanto riguarda invece la dimensione morfosintattica, la tendenza principale è quella della depersonalizzazione, realizzata tramite processi di deagentivizzazione e tematizzazione, che focalizzano l’attenzione “sugli oggetti, sugli eventi, sui processi, soprattutto nella loro astrattezza, generalizzabilità, atemporalità” (Cortelazzo 1994, p. 18). La struttura sintattica è inoltre orientata alla condensazione, tramite la preferenza ad esempio di frasi implicite e nominalizzazioni, in ragione di un’economia del linguaggio che garantisca maggiore esattezza.

Un aspetto morfosintattico di significativo interesse consiste nel depotenziamento del verbo: i risvolti di questo processo possono essere o la contemporanea carica sintattica del nome, che eredita la struttura argomentale del verbo di riferimento, o la stretta

selezione di modi, tempi e persone verbali, che si manifesta in una evidente preponderanza di verbi alla terza persona singolare dell'indicativo presente. La scelta in questo senso può ricadere anche su forme di 'si passivante', ma si tratta di un insieme di caratteristiche tipiche dei testi argomentativi, e in particolare tecnico-scientifici, che può non esaurire la complessità del materiale morfologico di altri campi linguistici speciali, come quello storiografico. Sempre in quest'ottica si colloca la preferenza per le declinazioni nominali dei verbi, che possono avere un significato predicativo oppure essere lessicalizzate. È inoltre evidente l'abbondante presenza di verbi semanticamente generici (come *accadere, risultare, rappresentare*), spesso inseriti in strutture sintagmatiche e associati ad un nome che ne rappresenta il nucleo semantico.

Come già affermato, un tratto particolarmente caratteristico delle lingue speciali, specialmente di ambito tecnico-scientifico, sta nell'abbondante presenza di nominalizzazioni, che sostituiscono quindi il verbo e ne ereditano gli argomenti. Il loro scopo consiste nel risolvere la complessità dell'apparato verbale, dati i problemi derivanti dai legami della *consecutio temporum*: scrive infatti Balboni che la sostituzione del nome al posto del predicato garantisce una maggiore economia del sistema. Si tratta di una predilezione molto rilevante e confermata anche da un'analisi di tipo diacronico, che evidenzia "*nomina actionis* attestati prima della loro virtuale base derivativa" (ivi).¹⁴ Un'attività didattica di riflessione metalinguistica sulle nominalizzazioni potrebbe in questo caso consistere in un loro scioglimento, e quindi nel riconoscimento della loro struttura estesa, del sistema verbale argomentale di riferimento.

Dato il grado di complessità dell'inventario lessicale e della struttura morfosintattica, una sorta di alleggerimento cognitivo, in nome della ben nota chiarezza espositiva, sta nella scelta di un ordine delle parole corrispondente alla sequenza non marcata tipica del sistema lingua di riferimento, così da "non turbare, con ordini 'speciali', la comunicazione assolutamente referenziale richiesta dalle scienze" (ivi).

In ultimo, risulta necessario affrontare la dimensione testuale, che è fortemente distintiva della specificità di ogni microlingua, sebbene sia stata studiata meno delle altre variabili linguistico-comunicative. Come dunque scrive Cortelazzo (1994), ogni linguaggio settoriale si caratterizza per una precisa organizzazione testuale che la

¹⁴ Tra gli esempi di questo fenomeno vi è il verbo *proletarizzare*, che risale al 1922 e la cui attestazione risulta comunque successiva di più di un decennio rispetto a quella del nome *proletarizzazione*, anteriore al 1909.

identifica rispetto alla lingua comune e alle altre microlingue: esistono infatti testi professionali e disciplinari che presentano una ridotta quantità di tratti prettamente linguistici esclusivi, ma che a livello di struttura argomentativa sono assolutamente riconoscibili come scritti speciali, con “schemi vincolanti e come tali altamente prevedibili” (Cortelazzo 1994, p. 19). Ogni campo microlinguistico disciplinare produce dunque testi la cui struttura si fonda su precisi equilibri di coerenza e coesione che creano una pluralità di soluzioni testuali indicativa di campi di studio differenti.¹⁵

Da un punto di vista tipologico, diversi studiosi, come lo stesso Balboni (2014) o Amoruso (2010) hanno proposto una distinzione tra testi speciali disciplinari che richiedono distinti approcci per la loro comprensione. Innanzitutto, si possono individuare i testi argomentativi, strutturati dialetticamente, tramite una successione o combinazione di tesi, antitesi e sintesi, che caratterizza in particolare le riflessioni di tipo filosofico, critico-letterario, storico-economico. Una seconda tipologia può essere individuata nei testi narrativi, dei quali può risultare problematico il rapporto tra l'ordine cronologico degli eventi e la modalità di presentazione di questi preferita dall'autore. Non si tratta sempre di un'automatica corrispondenza, che ridurrebbe i rischi di ambiguità, in quanto ad esempio nella “tradizione ciceroniana [...] la successione non è quella dei fatti ma quella delle relazioni che l'autore del manuale stabilisce tra di essi” (Balboni 2014, p. 44); questo gioco di anticipazioni, digressioni, ellissi e flashback è tipico di testi storico-letterari, politici e artistici. Una terza tipologia riguarda infine i testi referenziali, prettamente scientifici ma anche linguistico-grammaticali, nei quali ogni unità di parola si carica di un'elevata complessità cognitiva, e necessita quindi di un approccio analitico mirato.

2.3 La lingua della storia: declinazioni scolastiche e specialistiche

La riflessione seguente è dedicata alle realizzazioni linguistiche, testuali e concettuali di una lingua speciale in particolare, quella della storia. Nella postfazione del

¹⁵ Come riporta Cortelazzo (1994), una delle analisi sulla specificità di ogni microlingua è quella di Gislumberti (1987), che indaga i nessi di causalità (e le rispettive conseguenze di coerenza e coesione testuale) osservati in testi di carattere giornalistico-economico in italiano e in tedesco. Il discrimine tra le due soluzioni linguistico-disciplinari starebbe nell'esplicitazione o meno di connettivi utili per la segnalazione della causalità. Questo differente approccio tra due lingue nazionali è apparso estendibile anche alle scelte testuali tipiche delle molteplici lingue speciali.

Gradit, riguardante il fenomeno dell'influenza dei linguaggi settoriali sul lessico di un sistema lingua, De Mauro ha collocato la storia al quinto posto nella classifica microlinguistica, dopo medicina, chimica, botanica e biologia. Il suo inventario terminologico consta di 10.400 lessemi, corrispondenti al 3,29% del totale apparato lessicale specialistico, e ha dunque una forte incidenza sia sul sistema linguistico speciale che su quello comune.

L'analisi era però riservata al linguaggio storico esperto e storiografico, che non si può considerare sovrapponibile al linguaggio storico scolastico. Oltre ad una approfondita analisi di tutte le componenti di queste molteplici microstrutture, risulta infatti necessario tenere conto anche della stratificata variazione verticale delle lingue speciali: si tratta di un parametro importante che riflette la diversità del pubblico e delle relative finalità comunicative. La funzione sociale di una microlingua, come già affermato, non si esaurisce nel farsi mezzo di riconoscimento di una comunità linguistico-professionale, ma consiste anche in una trasmissione asimmetrica dei contenuti, che si manifesta tramite declinazioni divulgative e didattiche. La lingua dello studio, dunque, come definito da Serianni (2003), non può essere considerata una lingua speciale vera e propria per la sua ulteriore dimensione divulgativa, che tende alla semplificazione dei concetti, ad un loro adattamento, non sempre però funzionale a favorire i meccanismi cognitivi di comprensione.

La complessità della lingua dello studio si riflette in particolare nel mezzo scritto, e quindi nei manuali scolastici, che rappresentano ancora lo strumento principale dell'azione didattica a scuola. I manuali di storia sono tra i più analizzati dalla ricerca linguistico-didattica, in quanto, specialmente quelli destinati alla scuola dell'obbligo, sono caratterizzati da un basso indice di leggibilità che complica la loro consultazione da parte di ogni tipologia di studente. Come scrive Deon (1987, p. 184), l'approccio al manuale può essere di tipo concettuale-informativo, e quindi finalizzato al recupero di nozioni, oppure di tipo linguistico, intendendo il testo come occasione di operazioni di decodifica, interpretazione e rielaborazione. La combinazione delle due prospettive è necessaria, in quanto l'apprendimento di una disciplina è efficace, come ben detto, quando non è limitato ai suoi contenuti ma anche al linguaggio specifico veicolare.

Gli aspetti del manuale di storia considerati più ostacolanti sono di carattere concettuale e specifico-culturale, ed ulteriormente problematica è la lontananza dal

mondo esperienziale del presente, “punto di partenza per l’apprendimento linguistico” (Grassi 2002, p. 200). L’abbattimento dei muri dei testi scolastici, di cui parla Bozzone Costa (2003), non è un obiettivo necessario solo per eventuali alunni stranieri, in quanto la dimestichezza con la lingua della storia rimane un’abilità complessa per tutti gli studenti, specialmente in relazione alle operazioni di memorizzazione terminologica.

Come scrive Deon (1987, p. 185), l’approccio linguistico al manuale ha innanzitutto una motivazione “macroscopica”, che riguarda come nel linguaggio storico-scolastico, spesso “impenetrabile” per uno studente delle elementari o della scuola media, il lessico rimanga comunque il maggiore veicolo dell’informazione, e sia quindi determinante per la comprensione concettuale. Si sottolinei tra l’altro che il linguaggio della storia è piuttosto *sui generis* da un punto di vista microlinguistico: rispetto alla suddetta ricerca di esattezza e mono referenzialità comunicativa tipica delle lingue speciali, realizzata in un lessico ricco, preciso e dai significati tendenzialmente stabili, la storia non presenta uno stile linguistico monosemico, esatto e immediatamente riconoscibile. Il tratto distintivo del lessico storico sta piuttosto nella sua “stratificazione quasi geologica dei significati” (ivi), perché caratterizzato da uno scarso rinnovamento rispetto agli altri linguaggi disciplinari. In questo senso è come se più “tempi, contesti, organizzazioni sociali, politiche, istituzionali diverse, realtà diverse” (Deon 1997, p. 44) si sovrappongano su ogni lemma. Ne risulta un inventario terminologico molto conservativo e costituito da parole-chiave piuttosto “abusate” (ivi), quali ‘democrazia’, ‘oligarchia’, ‘burocrazia’, ‘popolo’, che, piuttosto che essere storicizzate, hanno una forte componente astratta. Queste, infatti, non rimandano a specifiche coordinate spazio-temporali, ma riflettono contemporaneamente realtà storiche molto diverse fra loro.¹⁶ Per una funzionale riduzione dell’ambiguità comunicativa, sarebbe allora necessario uscire da una statica “atemporalità lessicale” (Deon 1987, p. 185), per orientarsi verso una sua storicizzazione, sempre nel rispetto delle finalità della materia, e verso una puntuale negoziazione dei significati in classe (Grassi 2002, p. 204).

La trama lessicale di un testo storico è inoltre caratterizzata dal tipico intreccio fra micro e macro-lingue, consistente nel reimpiego in campo specialistico di un lemma della lingua quotidiana, per traslazione di significato, così come nell’entrata nel vocabolario

¹⁶ Un esempio riportato da Deon (1987) è il termine *democrazia*, che rimanda a concezioni certamente diversificate diacronicamente, dall’origine greca alle declinazioni della contemporaneità.

comune di un termine ritenuto prestigioso e riutilizzato in funzione per lo più metaforica (Cortelazzo 1994, Balboni 2000). A questo si aggiunge la peculiare variazione orizzontale tra molteplici aree specialistiche, per la quale la storia “attinge in realtà da un fascio di microlingue, come quella della politica, dell’economia, della religione, della geografia, degli studi sociali e dell’arte” (Bozzone Costa 2003, p. 118). Come già affermato, questi tratti del linguaggio disciplinare non fanno che accentuare la tendenza alla polisemia, e si pongono in direzione opposta rispetto all’ideale esattezza monosemica. La pluralità di spettri semantici che arricchisce uno stesso termine può inoltre ostacolare le operazioni di decodifica dello studente, che è esposto, durante un giorno di scuola, a diverse materie, e dunque a diverse lingue dello studio, richiedenti un elevato sforzo cognitivo.

Procedendo ad analizzare invece il piano morfosintattico, rispetto al quale tratti linguistico-specialistici si connettono ai tratti formali del discorso scritto, si è sottolineato quanto distintive delle microlingue siano le nominalizzazioni, segno dello “svuotamento semantico dei verbi, ridotti a mere copule” (Grassi 2002, p. 204): gli studi di Grassi così come le analisi di questa tesi, tenderebbero però a ridimensionare la loro centralità nei manuali di storia, rispetto ad una contraria e resistente importanza del sistema verbale, e alla prevalenza di referenti umani. Questa peculiarità risulta in linea con la variazione verticale delle microlingue, teoricamente sensibile alla variazione di competenza dei destinatari. Si nota allora come nei testi scolastici di storia risulti preferibile la scelta di titolazioni verbali, in quanto maggiormente esplicative rispetto alla più complessa decodifica della struttura sintattica nominale: la prevalente presenza di verbi non depotenziati ma “pieni e coniugati” (ivi) sarebbe dunque indice dell’adattamento divulgativo disciplinare. Rispetto ad una tendenza alla mitigazione della complessità linguistico-specialistica, l’ampio apparato verbale si pone però come una difficoltà della storia funzionale al suo apprendimento: è infatti tipico l’uso di tempi e modi come il passato remoto, i trapassati, i participi e i condizionali, che in parte possono essere estranei all’esperienza quotidiana e che necessitano di una conoscenza e di un controllo attivo della *consecutio temporum*. Come ancora scrive Grassi, altri tratti temporali importanti riguardano l’uso del presente storico e le peculiarità aspettuative che distinguono in storia, come nel sistema lingua in generale, l’imperfetto dal passato prossimo. Un passo verso una facilitazione cognitiva non può quindi prescindere dal necessario mantenimento del carattere multidimensionale fondante del discorso storico.

La dominanza argomentativa tipica della storia determina conseguenze sul piano del sistema sintattico, caratterizzato solitamente da un periodo gerarchizzato, ricco di subordinate spesso implicite. Relativamente a questo livello di complessità, gli studi sui manuali scolastici hanno riportato un'evidente frequenza di subordinate relative appositive, che selezionano verbi di modo finito e che hanno una funzione esplicativa mirante a risolvere la compattezza informativa, concentrata invece nelle subordinate implicite o nelle nominalizzazioni. Anche questa scelta può essere inquadrata come un espediente divulgativo, rispetto ai livelli più alti della variazione microlinguistica, ma si deve ulteriormente tener conto della sequenza delle scale implicazionali relative ai meccanismi di acquisizione di una seconda lingua, nel contesto di un pubblico plurilingue. Il graduale sistema dell'interlingua prevede infatti che la padronanza sulle frasi relative sia raggiunta solo in uno stadio avanzato dell'apprendimento (che ha inizio con l'emersione di giustapposizioni, subordinate avverbiali di tipo causale e temporale e subordinate finali con struttura per + infinito), data la loro natura spesso incassata e il difficile riconoscimento del legame sintattico con la proposizione principale.¹⁷ La funzione esplicativa delle relative si ottiene anche tramite la selezione di specifici connettivi, che caratterizzano la storia sul piano della sua organizzazione testuale, ma questa tendenza facilitante non esclude la contemporanea alta frequenza di frasi participiali e di gerundi: si tratta di scelte verbali necessarie e funzionali all'argomentazione storica, in quanto riflettono la sua "organizzazione logica [...] che spesso procede per cause-effetti" (Grassi 2002, p. 206).

Analizzate le caratteristiche prettamente linguistiche, si può delineare un più ampio quadro stilistico del testo storico nel quale si inseriscono anche gli aspetti dell'organizzazione concettuale e della struttura para testuale. Un tratto che è emerso dal campione di manuali studiati da Grassi (2002) riguarda la loro evidente ipertestualità, che si realizza sul piano grafico, tramite scelte cromatiche e precisi accorgimenti tipografici (dimensione e tipologia dei caratteri), come sul piano iconico, tramite un consistente

¹⁷ Le frasi relative, oltre ad essere tra le ultime strutture sintattiche acquisite, sia dal bambino nella sua L1 sia dall'apprendente straniero nella sua L2, si caratterizzano per diversi gradi di accessibilità sintattica: in ordine di acquisizione, le subordinate relative soggetto sono più facili sia da recepire che da riprodurre, perché risulta diretta l'identificazione rispetto al soggetto della frase principale; al contrario, le subordinate relative restrittive sull'oggetto risultano più difficilmente decodificabili, in quanto sono riferite all'oggetto della proposizione principale e implicano una rappresentazione sintattica mentale più complessa per il parlante. Un elemento di discriminazione facilitante può essere la diversa persona verbale del verbo principale e del verbo subordinato.

apparato di supporto visivo. Questi espedienti possono però facilitare solo apparentemente il confronto dello studente con il libro di testo: piuttosto che contribuire all'attivazione dell'*Expectancy Grammar*, rischiano di causare un sovraccarico cognitivo fuorviante rispetto agli obiettivi di comprensione.

Il linguaggio della storia non può inoltre essere ritenuto "ben caratterizzato" (Deon 1987, p. 186) per i suoi stilemi ibridi, per la miscellanea di microlingue da cui trasversalmente trae la sua essenza stilistica e testuale. Si può riconoscere una sorta di *continuum* di variazione che va dalle didascalie (con uno stile per lo più nominale) alle fonti (con uno stile tendenzialmente letterario piuttosto che specialistico), così come la commistione di tre tipologie testuali principali, individuate da Deon (ivi), che arricchiscono il discorso, ma che al contempo complicano l'accesso al suo apparato informativo. Il primo tipo è quello informativo-referenziale, che è il più chiaro e lineare ma al contempo il meno usato, e presenta una suddivisione in paragrafi che risulta compatta e logicamente coerente. Il secondo tipo tende invece a rimodellare il lato più scientifico della disciplina in senso discorsivo-narrativo, e a dare un carattere connotativo al testo: rispetto ad uno scopo di semplificazione e di chiarezza, seguono piuttosto un appiattimento dei fatti storici e la necessità di "una serie di operazioni che, in sintesi, si possono dire di traduzione dal narrativo al referenziale, di 'isolamento' delle informazioni" (Deon 1987, p. 187). Il terzo tipo linguistico testuale è infine quello interpretativo-argomentativo, che è stato considerato tipico dei manuali delle superiori, ed è definito da specifici indizi linguistici, quali il frequente ricorso all'ipotassi, e l'alta frequenza di connettivi causali e conclusivi così come di aggettivi valutativi.

Il punto critico sta nella difficoltà che queste tipologie linguistico-testuali apportano sulle operazioni di connessione fra eventi che sono alla base di un efficace apprendimento della storia da parte dei ragazzi. Come scrive Deon (1987), si ritiene necessario che l'insegnante adotti delle strategie didattiche che stimolino il contatto attivo con la struttura del testo, tramite precise operazioni: innanzitutto lo sviluppo di una consapevolezza sulla distinzione tra piano connotativo e piano denotativo del discorso, tramite gli strumenti linguistici presenti nel testo e quindi le riflessioni metalinguistiche; in secondo luogo il riconoscimento ben definito del contenuto informativo di ogni paragrafo letto e analizzato, seguendo criteri di selezione conoscitivo-cognitivi sistematici.

Preliminarmente ad una approfondita analisi sulle tecniche di semplificazione e facilitazione dei manuali, obiettivo centrale di questa tesi, è parso interessante riportare le considerazioni di Deon sulla rielaborazione parafrastica dei testi disciplinari, derivante dal confronto fra gradi scolastici diversi così come fra statuto scolastico e statuto accademico della materia. La parafrasi viene innanzitutto definita come una riscrittura riduttiva, in quanto generatrice di inferenze che riducono la chiarezza della sequenza informativa. Se ne possono osservare esempi in sussidiari che si propongono come una rielaborazione superficialmente semplificata di testi delle scuole superiori. Il problema didattico sta dunque nel rischio di un passaggio diretto da “dato” (noto) a “nuovo” e viceversa, senza però lo “sviluppo di un tema” (Deon 1987, p. 186). Per quanto riguarda i manuali delle scuole medie, rimane la criticità della riduzione rispetto all’apparato contenutistico e linguistico destinato alle superiori, ma questa risulta in parte mitigata da un apparato paratestuale che guida gli spostamenti sulla pagina, favorendo contatti che stimolino un apprendimento attivo del testo, non riducibile ad una mera memorizzazione.

In conclusione, è interessante confrontare le peculiarità e le criticità delle declinazioni scolastiche della storia rispetto ai tratti significativi del testo storiografico professionale, per coglierne continuità e adattamenti. Innanzitutto, come riferisce Deon (1997, p. 50), la scrittura storica accademica ha un carattere narrativo, è costruita sull’asse del tempo, ridefinisce i rapporti tra gli uomini e il mondo e ricorre a molteplici indicatori e connettivi temporali. Si riconosce anche una sorta di componente letteraria, che orienta alla discussione delle verità esposte e del “nudo vincolo cronologico” (ivi), in quanto le trame informative degli eventi vengono ridefinite in base alle scelte autoriali di tematizzazione. Deon presenta in questi termini il testo storiografico per evidenziare l’effetto alterante che possono quindi avere certe pratiche didattiche riassuntive, come quelle parafrasi che lasciano sfuggire il nucleo essenziale della pagina storica. La tematizzazione è in particolare un fondamento argomentativo del discorso storico e si manifesta in sezioni narrative e descrittive del testo, che però le operazioni disfunzionali di semplificazione trattano come aggiunti, non cogliendone la portata sostanziale (Deon 1997, p. 51). In questo modo gli studenti hanno accesso ad una realtà testuale che si presenta come “un distillato sempre più fine e sempre più raro [...] e quindi più astratto” (Deon 1997, p. 52), come una lista di concetti privati dell’inquadramento storico.

Rispetto allora all'errata identificazione tra brevità e semplicità (che verrà ulteriormente approfondita nel corso del lavoro di tesi), si sottolinea l'importanza della narrazione e della descrizione nella lingua della storia, non solo per ragioni conoscitive, ma anche per una formazione culturale complessa e per uno sguardo più ampio sulla costruzione intellettuale del sapere storiografico esperto.

3. Analisi linguistico-didattica per un approccio consapevole al testo scolastico

3.1 Caratteristiche e difficoltà della manualistica

È stato già evidenziato come i manuali, considerati ancora uno strumento determinante per l'apprendimento, presentino una struttura di tratti che ostacolano la trasmissione verticale delle competenze contenutistiche e linguistiche delle materie disciplinari. In questo campo risultano significative le ricerche di Amoruso (2010), che innanzitutto individua il genere testuale (o la combinazione di generi testuali) del testo scolastico, analizzandolo da un punto di vista tipologico funzionale-cognitivo (Werlich 1976) e sulla base del vincolo interpretativo (Sabatini 1999, Sabatini e Camodeca 2022).

Da una prospettiva tipologica, i manuali scolastici raccolgono caratteristiche appartenenti a cinque tipi di testo ritenuti fondamentali: il testo descrittivo, che delinea la dimensione fisica e la collocazione spaziale degli enti di riferimento, ed è ad esempio caratteristico degli studi geografici o tecnico-scientifici; il testo narrativo, che racconta l'evoluzione temporale degli eventi, ed è tipico del discorso storico; il testo argomentativo, che sostiene una tesi derivata dalla valutazione di solidi argomenti correlati fra loro, e dovrebbe essere tipico degli scritti storici e letterari, ma è poco frequente; il testo regolativo, che prescrive istruzioni per la risoluzione di un problema o per la realizzazione di un esperimento, ed è tipico del linguaggio della matematica o delle scienze; il testo espositivo, infine, che si caratterizza per l'astrattezza dei contenuti, analizzati nelle loro componenti e/o sintetizzati in unità concettuali superiori, ed è nell'effettivo la modalità testuale prevalente nella scrittura dei manuali scolastici. Per lo sviluppo di un'abitudine all'interpretazione e alla problematizzazione di un tema, rispetto a cui un approccio argomentativo sarebbe probabilmente più funzionale, viene preferito quello espositivo, "in quanto l'autore del testo scolastico si propone come portavoce di teorie o interpretazioni già discusse in ambito accademico che gli studenti devono accettare come verità precostituite" (Amoruso 2010, p. 72). Anche nel caso di punti critici

di discussione, non si prevede la presentazione di argomentazioni a sostegno di prospettive differenti, quanto una loro uniformazione espositiva, che ha come obiettivo essenziale la trasmissione informativa e concettuale di un argomento ai suoi destinatari.

Sullo statuto del testo espositivo si è espressa in particolare Lavinio (2004, p. 167-170), che ha trattato la suddetta capacità di intraprendere un'analisi singolare delle componenti insieme ad una loro sintesi concettuale gerarchizzata. Il punto chiave sta nell'aver inoltre evidenziato la comprensione come fattore determinante per la realizzazione di questa modalità testuale: la comprensione è infatti la base per una produzione espositiva, che deriva dalla rielaborazione di testi precedentemente affrontati, ed è anche il suo fine (ivi): queste premesse evidenziano la necessità di una proposta informativa rivolta a destinatari che si trovano in una situazione di asimmetria di conoscenze e competenze, e dei quali considerare l'enciclopedia personale, le nozioni già immagazzinate su un certo tema e le competenze linguistiche e microlinguistiche.

Da questi principi epistemologici di carattere divulgativo, derivano le ragioni strutturali che determinano la genesi di un testo espositivo e che riguardano: una costruzione attenta dei titoli, che devono presentare una preliminare selezione informativa dei contenuti; una suddivisione coerente delle informazioni in paragrafi, con l'aiuto di un supporto grafico-visivo funzionale cognitivamente; un'organizzazione logica delle sequenze informative, che renda sotto forma di discorso una mappa mentale dei nuclei concettuali, e che sia quindi garantita da un uso accorto dei connettivi più trasparenti (come *in primo luogo, in secondo luogo, infine*); una miscellanea linguistica, caratterizzata da un *continuum* che va da una maggiore e necessaria esattezza terminologica fino ad una semplicità lessicale e sintattica che mitighi, assieme a "riformulazioni e parafrasi" (ivi), la complessità tecnico-concettuale del testo. Il risultato finale di queste applicazioni dovrebbe allora portare ad una "minore densità informativa" (ivi), in quanto diluita dalla ridondanza o dalla rielaborazione lessicale dei contenuti, che invece non si riscontra in una modalità testuale argomentativa, terminologicamente più compatta. Come inoltre scrive Amoruso (2010, p. 75), al di là della sensibilità per le capacità e i bisogni dei lettori destinatari, risulta essenziale per l'autore "avere un'ottima padronanza dell'argomento che si vuole esporre nelle sue varie articolazioni", sempre sulla linea della trasformazione della concezione della produzione rispetto ad una sempre

più ampia e democratica rivalutazione dei meccanismi di comprensione linguistico-concettuale.

Rispetto invece al vincolo interpretativo (Sabatini 1999; Sabatini, Camodeca 2022), i manuali scolastici sono annoverati fra i cosiddetti testi mediamente vincolanti, all'interno di una classifica che va da testi fortemente vincolanti, caratterizzati dalla massima ristrettezza interpretativa (come gli scritti tecnico-scientifici), a testi poco vincolanti, caratterizzati da un'ambiguità connotativa che lascia ampio spazio alla soggettività del lettore (gli scritti poetico letterari). La rigidità dei libri scolastici sarebbe dunque mediata dalla loro stessa funzione esplicativa: dinnanzi ai già nominati punti controversi di un determinato argomento, il manuale ha “il dovere di fornire informazioni in maniera chiara e vincolante (Amoruso 2010, p. 76), proponendo al contempo una visione parzialmente aleatoria che stimoli la consapevolezza critica del lettore.

L'essenziale peculiarità sta quindi nella loro dimensione intermedia tra la fonte scientifica principale alla quale attenersi e la finalità di trasmettere le nozioni adattandole nell'ottica di una graduale formazione dei loro destinatari. In questo senso, infatti, si orienta la lingua stessa, fattore determinante per la struttura del manuale e per la sua accessibilità, che prevede una commistione fra variabile specialistica, variabile colta e variabile divulgativa. Il diverso equilibrio fra queste componenti dipende da fattori disciplinari e tematici, dalle scelte stilistiche dell'autore e dallo specifico livello dei lettori, e al contempo i rispettivi tratti possono trovarsi in contraddizione tra loro, generando interferenze comunicative problematiche per l'apprendimento.

Sul tipo linguistico tecnico-scientifico si è già discusso approfonditamente, ma pare utile ricordarne la densità terminologica, l'uniformità e l'esattezza semantica rispetto alla ricca polisemia del “lessico naturale” (Prandi 2024), così come il depotenziamento del soggetto-agente, rispetto ad una nuova focalizzazione sintattico-semantica: nell'esposizione dei fatti o degli eventi, sono allora frequenti le frasi impersonali o passive, che mettono in evidenza l'oggetto-tema, così come le nominalizzazioni, per mezzo delle quali “è il verbo stesso a essere assunto come tema dell'enunciato” (Amoruso 2010, p. 84). Questo si trasforma in un sostantivo astratto e il ruolo predicativo viene assunto da un nuovo verbo genericamente semanticamente debole (ad esempio *accadere*, *risultare*, *realizzarsi*). È inoltre utile precisare che la nuova struttura argomentale nominale dipende dall'intrinseca valenza verbale: se il verbo è intransitivo, il precedente

soggetto costituisce un nuovo sintagma preposizionale specificativo del nome verbale astratto; se il verbo è transitivo, la funzione del genitivo può essere assunta sia dall'oggetto che dal soggetto della precedente frase verbale, e infatti si tratta di "genitivo soggettivo o oggettivo" (Amoruso 2010, p. 85). Dinanzi ad un certo margine di ambiguità dei ruoli, come scrive Amoruso, è preferibile allora l'utilizzo di locuzioni come *da parte di*, *per merito di* (per il soggetto) o *nei confronti di*, *a vantaggio di* (per l'oggetto), che aiutino i lettori a riconoscere le giuste strutture argomentali.

Se l'uso della terminologia tecnica mira a sensibilizzare in merito alla componente microlinguistica delle materie accademico-disciplinari, il linguaggio colto, sul quale i termini si innestano, è funzionale all'avanzamento delle competenze dei destinatari nella propria lingua madre.

Il lessico colto appartiene ad un registro di elevata formalità, e le sue parole possono essere in un rapporto di corrispondenza biunivoca con altre parole del lessico comune, "che hanno la stessa funzione e lo stesso significato" (Amoruso 2010, p. 87): si creano così coppie di significanti come *comprare/acquistare*, *veloce/celere*, *macchina/automobile*, che si differenziano su un piano linguistico-comunicativo diafasico. Al livello sintattico, il fine di formalità si realizza tramite le stesse peculiarità delle lingue speciali, ossia tramite la tendenza allo stile impersonale e la frequente ipotassi, organizzata su molteplici piani incassati e gerarchizzati. Come scrive ancora Amoruso (2010, p. 88), anche la dimensione morfologica si contraddistingue rispetto alla lingua quotidiana, in particolare sul piano del sistema verbale e pronominale, garantendo una più vasta possibilità di scelta fra modi e tempi verbali (come il passato remoto o il participio presente) e di pronomi (come i personali *esso* ed *egli*) che sono invece scarsamente usati nel parlato o nello scritto informale. Sul piano della coesione testuale anaforica, si osserva "l'uso delle più svariate forme di sostituzione grammaticale e lessicale" (ivi), per mezzo di iperonimi, sinonimi, pronomi, incapsulatori, che entrano in contrasto con le esigenze del linguaggio tecnico, che prevede la ridondanza come funzionale all'esattezza indicativa. In ultimo, appare interessante sottolineare il frequente ricorso stilistico a espressioni retoriche mutate dal campo letterario, che tendono a cristallizzarsi e a divenire combinazioni ricorrenti nel linguaggio di una disciplina scolastica: nella narrazione storica, scrive sempre Amoruso, tipiche espressioni possono essere ad esempio *radere al suolo una città* o *mettere a ferro e fuoco un villaggio*.

La componente linguistica divulgativa è infine orientata dall'intento di garantire l'accessibilità dinnanzi all'asimmetria ricettiva e produttiva di destinatari in fase di formazione linguistica e cognitiva, prevedendo determinati espedienti linguistici, grafico-visivi e testuali.

Sul piano linguistico-pragmatico, è importante l'orientamento sul destinatario (Serianni 2003), che si realizza, come afferma Amoruso (2010), tramite l'uso di pronomi allocutivi di II persona o il ricorso al 'noi' inclusivo. Allo stesso modo la tendenza ad un lessico informale riduce la distanza con il destinatario ed ha una funzione esplicativa in corrispondenza di esempi di concetti complessi, così come il ricorso a paragoni tratti dal campo esperienziale concreto. La scelta comunicativa di rielaborazioni più informali può però non essere efficace laddove queste si traducano in una alterazione del significato del concetto originario: ad esempio, la 'traduzione' apparentemente semplificante dell'espressione matematica 'condizione necessaria ma non sufficiente' in 'senz'altro utile' non è considerabile equivalente all'idea di necessarietà (Amoruso 2010, p.79). Dal punto di vista grafico-visivo, la mediazione della complessità è ottenuta tramite l'utilizzo di diversi caratteri e colori, del grassetto e del corsivo, al fine di evidenziare le parole-chiave o le frasi più significative. La presenza di immagini è inoltre funzionale ad un maggior accomodamento del lettore al testo e alla comprensione dei suoi argomenti, così come il supporto di schede didattiche di approfondimento, glossari, introduzioni o sintesi finali orientano l'apprendimento e la fissazione concettuale. Sul piano testuale, infine, si è già discusso della necessità dell'organizzazione informativa in blocchi coerenti, di titoli (preferibilmente lineari, piuttosto che metaforici) che anticipino il contenuto dei paragrafi e di connettivi trasparenti che diano chiarezza alle sequenze logiche delle frasi. Come scrive ancora Amoruso, una strategia che incrementa l'avvicinamento del lettore al testo e l'attivazione del suo interesse è la domanda didattica, che prepara all'esposizione concettuale successiva. Nel complesso si può inoltre osservare come l'andamento testuale dei manuali scolastici vada per "accumulo successivo di informazioni" (Amoruso 2010, p. 80), aggiunte a quelle precedenti che vengono sistematicamente riprese tramite ripetizioni finalizzate a incrementare la ridondanza e quindi la memorizzazione.

Al di là di questa pluralità di tratti linguistici e strutturali, i manuali scolastici presentano delle distorsioni che mettono in discussione la loro natura intrinseca, i principi

del loro statuto epistemologico. Al riguardo, Amoruso (2010, p. 95-145) distingue tra difficoltà funzionali e disfunzionali dei testi disciplinari, e il discrimine sta nel contribuire effettivamente o meno all'accrescimento conoscitivo e cognitivo del destinatario. Le difficoltà funzionali guidano verso la maggiore padronanza contenutistica e linguistica di una determinata materia, abituando ad un'adeguata "verbalizzazione di categorie e relazioni concettuali complesse" (Amoruso 2010, p. 95), mentre le difficoltà disfunzionali rappresentano solo un ostacolo alle operazioni di decodifica.

Un rischio significativo del riadattamento manualistico di una fonte accademico-scientifica sta nella falsa convinzione che la semplicità si ottenga con la brevità: ne derivano così testi ridotti ma altamente densi di informazioni, che si presentano come "fantasmi concettuali" (Deon 1997, p. 55), come una lista di concetti distillati senza coesione e coerenza interne, che non stimolano direttamente la rielaborazione cognitiva del lettore e necessitano piuttosto di inferenze di complessa attivazione per un lettore non esperto.

Le difficoltà tipiche della struttura concettuale conseguono o ad un ordine poco logico delle nozioni o ad una loro selezione non attenta, rispetto ad un più sistematico equilibrio fra completezza contenutistica e densità limitata. Come afferma Amoruso, i parametri principali che dovrebbero guidare l'operazione valutativa sulla rilevanza o meno delle informazioni sono il bagaglio conoscitivo del lettore e lo scopo comunicativo dell'autore. Un mancato rispetto di queste condizioni porta a specifici ostacoli di comprensione, che su questo piano si realizzano con la distillazione dei concetti, la contrazione dei passaggi concettuali e la specificazione a margine che rimane implicita.

La distillazione dei concetti si verifica con la compressione della struttura informativa tramite l'eliminazione delle espansioni laterali, e quindi delle esplicazioni e dei dati contestuali considerati gerarchicamente inferiori e meno utili alla comprensione. Questa strategia inefficiente può ad esempio portare in un manuale di storia a sequenze di fatti solo citati, come singoli enunciati, di cui non viene sviluppata la complessità argomentativa. La contrazione dei passaggi concettuali riguarda invece la cancellazione delle informazioni intermedie verticali, che portano dal noto al nuovo, e si traduce in "buchi concettuali" (Amoruso 2010, p. 103): questi possono essere colmati tramite facili inferenze dal lettore esperto, che "a una prima lettura non si accorge del salto logico" (ivi), ma contrastano con l'essenziale esplicitazione di quei micro-ragionamenti che

supportano la decodifica del lettore in formazione. La specificazione a margine, infine, consiste in una sorta di spiegazione ulteriore rispetto al testo, che però non esplicita le sue implicazioni logiche e apre dunque a molteplici interpretazioni che confondono il lettore. Lumbelli (1989, pp.51-56) ha trattato di “aggiunte relativizzanti”, ossia di precisazioni circoscritte finalizzate a problematizzare un determinato passo del testo, che però si dimostrano solo “potenziali fattori di disorientamento” (Amoruso 2010, p. 106).

Per quanto riguarda l’organizzazione testuale, che è stata definita “interfaccia dello schema concettuale” (Amoruso 2010, p. 116), si ritiene che un grado di trasparenza efficace sia garantito da un chiaro “filo logico che guida la successione delle porzioni di testo (ivi): l’organizzazione si basa infatti sulla distribuzione del testo in unità informative, rese coese e coerenti tra loro tramite esplicite connessioni. Su questo piano i problemi riconosciuti da Amoruso (2010 pp.116-128) sono la cattiva distribuzione delle unità informative, l’assenza dei connettivi o del loro cattivo uso, l’”identità ostacolata” (Lumbelli 1989, pp. 71-75) e l’incassamento.

Si tratta di cattiva distribuzione informativa quando vi è un’eccessiva concentrazione di dati in uno stesso periodo, determinando il suddetto effetto di distillazione dei contenuti e incrementando anche gli ostacoli della stratificazione sintattica. In una condizione comunicativa efficace, i connettivi sono funzionali alla chiarificazione di un discorso, ma una loro presenza scarsa o “mal segnalata” (Lumbelli 1989) può portare ad una disconnessione tra piano sintattico e piano concettuale non immediatamente individuabile, che solo “il lettore esperto, infatti, risolve autonomamente [...] prima che emerga al suo livello di coscienza” (Amoruso 2010, p. 118). Dinanzi a un buco concettuale, il connettivo mal segnalato può apparire infatti efficace solo in relazione ad una inconsapevole inferenza che colma un incoerente tessuto strutturale. Lumbelli tratta invece il fenomeno di “identità ostacolata” in particolare nei casi dei richiami anaforici (nomi, pronomi, perifrasi) il cui legame con l’elemento lessicale di riferimento non è direttamente riconoscibile. Quando infatti espressioni linguistiche dello stesso significato si trovano a grande distanza nella trama testuale, il rischio è che siano collocate come etero-riferite nell’organizzazione mentale del lettore. Un primo caso di identità ostacolata è rappresentato quindi da tutte quelle sostituzioni poco trasparenti dal punto di vista coesivo, perché “richiedono di cogliere una relazione non evidente” (Amoruso 2010, p. 123), ad esempio tra un nome incapsulatore più generico e un nome

più specifico relativi allo stesso referente semantico. Laddove poi le due espressioni linguistiche paiano del tutto slegate, si parla di occorrenze autonome, prive di un nesso coesivo e coerente fra loro. Problemi di identificazione possono derivare inoltre da parafrasi la cui funzione esplicativa non è ben segnalata da un preciso elemento del discorso, come *cioè, ossia, in altre parole*.

Un ultimo livello di analisi riguarda invece i casi di incassamento, al confine tra testualità e sintassi, che creano sottoinsiemi di informazioni e possono intralciare la sequenza di decodifica principale, causando un eccessivo sforzo cognitivo. Come scrive Amoruso, gli incassamenti, realizzati tramite incisi o parentesi, possono essere di due tipi, a seconda della relazione con la frase principale: l'informazione inglobata può infatti essere autonoma dalla sovraordinata, o può esserne strettamente connessa, con un valore ad esempio causale o di delimitazione semantica.

Sebbene dagli studi di Amoruso (2010) si sia rilevato che le difficoltà disfunzionali si concentrano principalmente nella struttura concettuale e testuale, non devono essere dimenticati gli ulteriori frequenti problemi di eccessiva complessità linguistica: questa ostacola sia alunni con *background* migratorio che alunni italofofoni, dal momento che, come già affermato, la lingua dello studio può essere paragonata ad una sorta di lingua seconda che si distanzia evidentemente dagli usi linguistici quotidiani di base. L'ostacolo allora si aggrava quando le difficoltà linguistiche si collocano in una struttura testuale e concettuale inefficace: si pensi ad esempio ad un paragrafo ricco di concetti distillati e compressi, dove un intreccio di nominalizzazioni e subordinate altamente gerarchizzate potrebbe solo dirottare caoticamente lo studente al di fuori del suo spazio prossimale di padronanza. Esempi di difficoltà linguistiche possono riguardare in particolare il lessico specialistico, con la sua terminologia esatta, che può derivare da risemantizzazioni delle lingue classiche o della lingua comune. L'alta frequenza del primo tipo di termini può causare "una vera e propria barriera psicologica" (Amoruso 2010, p. 139) che ne blocca o ne limita approssimativamente la decodifica, mentre il secondo tipo di termini può creare una "illusione di familiarità" (ivi), causando anche in questo caso ambiguità. Inoltre, al di là del lessico tecnico, con cui rimane comunque necessario confrontarsi per l'apprendimento della materia, non si può non fare riferimento alla costellazione di tecnicismi collaterali, così come a tutte quelle estensioni metaforiche potenzialmente evitabili poiché di difficile memorizzazione o fuorvianti. Si notino infine le complessità

causate dai termini colti, che implicano l'esistenza di almeno due inventari lessicali da padroneggiare sincronicamente, specialmente nell'approccio ad un corrispondente modello testuale che evita la ridondanza a favore di una ricca (ma anche poco trasparente) variabilità espressiva.

3.2 La semplificazione dei testi scolastici: principi e risvolti pratici

La presa di consapevolezza sulle disfunzioni dei manuali scolastici e sul conseguente bisogno di una loro risoluzione non esaurisce la discussione problematica sulla natura stessa del sistema *Italstudio*, e quindi sull'astrattezza decontestualizzata e la complessità cognitiva, che lo collocano nel noto quarto quadrante dello scenario di Cummins. Una padronanza generalmente limitata sul piano delle CALP è stata ritenuta ancora, anche da Pona (2016b, pp. 128-129), come un ostacolo debilitante per la comprensione, che interessa (a diversi livelli) ogni tipologia di studente, indipendentemente dal rispettivo grado di formazione o provenienza.

A tal proposito risulta interessante introdurre le molteplici strategie di supporto didattico presentando il quadro nazionale dei risultati Invalsi dell'anno scolastico 2022-2023,¹⁸ rapportato a dati e analisi quantitative precedenti. Dapprima Zambelli (2014) ha orientato le sue ricerche sulla semplificazione dei testi tenendo conto delle prove Invalsi 2014: l'osservazione si concentrava sui punteggi degli studenti stranieri di prima e seconda generazione relativi alla prova di comprensione in lingua italiana, che sono apparsi sensibilmente inferiori rispetto a quelli dei coetanei italofoni, specialmente per la scuola secondaria di primo grado, dove "la necessità di risorse linguistiche maggiormente affinate comincia a manifestarsi in maniera più chiara" (Baldo 2019, p. 20). Anche i dati Invalsi del 2019 raccolti da Baldo hanno riportato lo stesso scarto in negativo per gli studenti con *background* migratorio, sia in italiano che in matematica, sempre più evidente dalle classi quinte della primaria e alle terze della secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda allora i risultati della terza secondaria di primo grado del 2023, una prima analisi sui punteggi di lettura, comprensione e interpretazione di un testo in

¹⁸ I dati presentati sono accessibili dal sito dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

lingua italiana mostra un generale calo nazionale (-3,4 punti tra il 2018 e il 2023), rispetto a cui sono stati considerati rilevanti i divari didattici causati dall'era pandemica, non ancora del tutto risolti. Dalla valutazione di molteplici fattori connessi alla performance dello studente¹⁹, si è visto che il *background* migratorio determina negli studenti stranieri di prima generazione esiti negativi con uno scarto di 27,1 punti rispetto al gruppo “tipo”, mentre in quelli di seconda generazione uno scarto di 14,3 punti (si è ipotizzato un divario di comprensione che corrisponderebbe rispettivamente a due anni e a un anno di apprendimento scolastico). Anche nelle prove di matematica si riscontra lo stesso calo del punteggio medio nazionale (-6,1 punti tra il 2018 e il 2023), così come la differenza fra studenti nativi e non nativi (-16,4 punti per gli studenti di prima generazione e -7,6 punti per gli studenti di seconda generazione). È invece interessante notare come, in tutte e tre le raccolte presentate, i dati relativi agli studenti stranieri registrino un maggior successo nella prova di Inglese, dal momento che la provenienza immigrata pare rappresentare un parziale vantaggio, implicando un'esposizione almeno bilingue e una conseguente maggiore dimestichezza nell'apprendimento linguistico.

Queste analisi costituiscono una fotografia della problematica interazione tra studente e testo, e la generale complessità dei manuali scolastici non può dunque che esasperare la distanza comunicativa e demotivare il confronto. Dinanzi ad un'“antilingua” scolastica caratterizzata da scarsa leggibilità e comprensibilità, le strategie didattiche più efficaci consisterebbero in operazioni di semplificazione e facilitazione dei testi, finalizzate a supportare l'apprendimento disciplinare degli studenti e ad accompagnarli verso una gestione dello studio autonoma. Occorre però innanzitutto precisare che non si può parlare di una dicotomia tra questi due sistemi didattici, quanto di un rapporto di iperonimia (facilitazione è iperonimo di semplificazione), “essendo la semplificazione soltanto uno dei molti modi che ha l'insegnante per facilitare” (Grassi 2003a, p.125). Mentre la semplificazione consiste nell'intervento diretto sul testo, e dunque nella sua modifica, la facilitazione prevede una più ampia ricerca di tecniche che supportino la comprensione del testo, per fornire allo studente un modello di decodifica

¹⁹ Sono considerati fattori incisivi genere, percorso di studio, *background* sociale, *background* migratorio, e territorio: il confronto avviene fra un gruppo “tipo” di studente, “non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta una scuola del Centro Italia, di condizione socio-economico-culturale pari alla media nazionale” (Rapporto Invalsi 2023), e il resto dei gruppi.

applicabile a tutti i materiali disciplinari con cui entrerà in contatto nella sua vita scolastico-accademica-professionale.

Appare allora interessante un primo approfondimento sulla teoria della semplificazione, la cui efficacia è stata a lungo al centro del dibattito scientifico. Bisogna innanzitutto ricordare che la realizzazione di testi semplificati è correlata al suddetto sviluppo di una sensibilità linguistica democratica, e si preoccupa in particolare di destinatari con scarsa alfabetizzazione o con deficit cognitivi (si pensi alle già presentate operazioni di riscrittura dei testi burocratici e alla rivista *Due Parole* di Piemontese e Lucisano) e di apprendenti di italiano L2 con difficoltà nella lingua dello studio.

Nel campo didattico, la semplificazione consiste proprio nella riscrittura di un testo, “con passaggio dalla microlingua specifica del manuale scolastico a un codice che presenti maggiori analogie con quello in uso nella comunicazione di base” (Baldo 2019, p. 52). Il suo fine è sostenere destinatari con competenze linguistiche in formazione nella decifrazione del messaggio linguistico, calibrandone gradualmente la complessità, in base ai profili linguistici *target*. In tale direzione, la definizione di Moretti presenta le scritture semplificate come “traduzioni” intralinguistiche” che veicolano verso un “ipotetico ‘sistema ridotto’” (Moretti 1988), e che necessitano d’essere sempre adeguate allo stadio interlinguistico del destinatario, essendo di una “validità transitoria” (Grassi 2002, p. 197). A quest’ultimo tratto possono ricollegarsi l’insieme di obiezioni²⁰ che hanno rimarcato i rischi di un uso prolungato dei testi ad alta leggibilità: la fossilizzazione entro uno stadio linguistico e cognitivo carente rispetto a un percorso di avanzamento ideale; la banalizzazione dei contenuti del testo originale; la non autenticità del modello di lingua proposto; la marginalizzazione - con conseguente demotivazione - che può derivare dall’utilizzo in classe di materiali diversi per gli studenti più svantaggiati.

In risposta alla critica sul blocco dello sviluppo delle competenze avanzate, si invita a ricordare l’utilità transitoria della semplificazione e il suo adattamento linguistico graduale, supportato da un “sillabo linguistico oltre che concettuale” (Amoruso 2010, p. 39) di riferimento. La riscrittura avviene infatti nel rispetto del suddetto principio di Krashen (1985) relativo alla comprensibilità dell’input ($I + 1$), che però non deve escludere la discussione in classe sugli elementi linguistici nuovi, per una loro interiorizzazione successiva alla scoperta.

²⁰ Si vedano ad esempio gli studi di Marengo (2003) e di Arici, Cristofori e Maniotti (2006).

Per quanto riguarda invece la semplificazione concettuale, Amoruso (2010) sottolinea come mettere inizialmente da parte i nuclei tematici più problematici sia inevitabile dinnanzi all'evidenza di mancanze linguistiche: in tale caso, infatti, il contenuto si riduce secondariamente a "pretesto" (Amoruso 2010, p. 44), per favorire piuttosto un primo sviluppo lessicale, morfosintattico e testuale senza il quale risulta impossibile accedere a strutture concettuali complesse. Si ricordi inoltre che la stessa scrittura scolastica è una 'traduzione' divulgativa dei contenuti disciplinari rispetto alla fonte accademica esperta di riferimento, e pare comunque più efficace di una rappresentazione complessa ma dalla forma breve e distillata, di cui si è già discussa la comprensibilità.

L'ulteriore critica sulla ridotta autenticità del modello semplificato può avere un fondamento se riferita alla dimensione del linguaggio in sé, laddove la semplificazione prenda i tratti di un "intervento che pervade ogni aspetto del testo agendo in maniera profonda [...] anche su tutti i livelli linguistici, compreso quello morfologico" (Amoruso 2010, p. 46). L'ideale raggiungimento di una elevata trasparenza complessiva può però effettivamente allontanare dalla lingua scolastica tradizionale, specialmente sul piano del registro stilistico (Marello 2003, p. 4), causando un effetto di straniamento nel lettore esperto. È allora ritenuto bilanciato un intervento che riguardi principalmente il campo lessicale e testuale, per risolvere "i difetti di costruzione del testo di partenza" (Amoruso 2010, p. 49), evitando invece ad esempio la creazione di strutture sintattiche troppo semplici, disarticolate e poco coese. La chiarezza del lessico e la logicità processuale dei concetti, essendo gli aspetti che più influenzano la comprensibilità di un testo, possono compensare una giusta complessità sintattica e garantire una facile ricostruzione delle informazioni morfologiche. Tornando allora alle peculiarità del sistema manualistico, la risposta di Amoruso (2010) varia a seconda del tipo di ostacoli presenti, funzionali o disfunzionali: per i primi si propone una operazione di semplificazione graduale e temporanea, mirante a superare le mancanze linguistiche dei lettori in formazione e a reintrodurre l'elemento ostico in presenza di solide basi di acquisizione; per i secondi invece la semplificazione si prospetta come un "adeguamento" (Amoruso 2010, p. 96), mirante a inserire modifiche che sanino i punti critici del testo e abbiano un carattere definitivo.

In ultimo, la critica alla semplificazione come incremento della diversità può essere superata laddove divenga un'operazione collettiva della classe. Partendo dall'assunto che, come scriveva Don Milani, la prima forma di discriminazione sta nel non trattare con le adeguate misure soggetti con uno status effettivamente svantaggiato, le attività di rielaborazione testuale possono essere utili sia per studenti stranieri che nativi: nei primi favoriscono lo sviluppo graduale delle CALP, mentre nei secondi risolvono gli intrecci linguistico-concettuali non decodificati, tendendo ad una maggiore linearità e coerenza e fungendo così da modello per attività facilitanti da affiancare al testo originale difficilmente accessibile.

Per concludere allora questa prima riflessione teorica, occorre evidenziare, come scrive Amoruso, che è la definizione stessa del termine 'semplificazione' che appare limitatamente legata ad un ideale accesso misurato alle discipline, non includendo la dimensione processuale della formazione linguistica: diversamente, l'espressione "riscrittura funzionale" (Amoruso 2010, p. 53-54) rimanda con più esattezza alle finalità progressive e alle sue categorie di destinatari, di cui potenzia le capacità ponendosi di volta in volta "difficile al punto giusto" (ivi).

Sul piano pratico la strategia della semplificazione si traduce in molteplici scelte linguistico-testuali²¹ derivate in parte empiricamente dall'esperienza didattica, in quanto non legate ad un preciso sillabo o ad uno specifico livello del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Basandosi sulle analisi quantitative e qualitative dei testi, si è giunti, come scrive Baldo (2019), a individuare e a adeguare un insieme di elementi linguistici e grafici ritenuti ostacolanti per la comprensione, puntando alla maggiore leggibilità possibile. Il livello di accesso supposto potrebbe essere approssimativamente individuato in un A2, ma una semplificazione tale sarebbe da limitare essenzialmente alle prime fasi di confronto con il materiale disciplinare, in quanto un'eccessiva riduzione potrebbe snaturare in particolare la realtà lessicale specialistica del testo. In questo senso appare comunque utile la guida di un sillabo A2 ben strutturato e del bagaglio linguistico-culturale dei destinatari, in linea con obiettivi graduali di avanzamento formativo e con obiettivi di apprendimento a lungo termine. La semplificazione punta allora a ricalibrare

²¹ Come scrive Baldo (2019), l'inventario di strategie presentate fa essenzialmente riferimento alle ricerche di Bertocchi (2003), Pona e Ruolo (2012), Pona (2016a), Zambelli (2014), a cui si rimanda per un maggior approfondimento.

tutto l'apparato linguistico testuale sui cinque piani fondamentali, ossia quello lessicale, morfologico, sintattico, testuale e grafico.

Partendo dal piano lessicale, si preferisce innanzitutto la concretezza, e dunque parole della quotidianità facenti parte del Vocabolario di Base. Dinanzi a termini tecnici insostituibili, si tende invece alla massima trasparenza con parafrasi esplicative, note a margine e glossari che, assieme all'intervento dell'insegnante, supportino la decodifica. In secondo luogo, rispetto alla ricchezza espressiva dell'input originale, la riscrittura sceglie maggiormente la ripetizione, che evita perifrasi, forme pronominali poco trasparenti e sinonimi a favore di ridondanti anfore nominali piene (favorite anche a livello sintattico, rispetto ai rimandi cataforici). Gli inventari lessicali sono dunque limitati, al fine di economizzare lo sforzo cognitivo dei lettori ed evitare un costante aggiornamento delle loro rappresentazioni (Berruto 1990, p. 25). Allo stesso modo vengono mitigate le ambiguità polisemiche, tramite la scelta attenta dell'accezione più chiara che eviti fraintendimenti, specialmente nel caso di una vasta variazione orizzontale disciplinare del lessema in questione. Si procede inoltre ad una riduzione o ad una spiegazione delle estensioni retoriche frequenti nello stile comunicativo scolastico, data la loro semantica non compositiva e la loro specificità linguistico-culturale difficilmente accessibile per i neo apprendenti. In ultimo c'è da affrontare il dominio morfo-lessicale della formazione delle parole, che prevede un inventario di numerosi affissi spesso opachi e poco salienti a livello percettivo: dal momento che una padronanza morfologica consapevole richiede lunghi tempi di esposizione e ricezione, vengono in particolare evitate le nominalizzazioni, preferendo sostantivi, verbi e aggettivi usati "nella loro funzione prototipica più evidente" (Baldo 2019, p. 59). Ad esempio, un enunciato come 'La discesa in Italia di Federico II, nel 1154' può essere sostituito con 'Federico II scese in Italia nel 1154', con il suddetto passaggio da una struttura nominale argomentale complessa ad una verbale più lineare. Questo rimaneggiamento non esclude certamente una progressiva riflessione esplicita sui processi di derivazione, che stimoli la formazione di una sensibilità morfologica nominale (ivi).

Sul piano strettamente morfologico, la riduzione della complessità riguarda il variegato sistema verbale: predilige il modo indicativo e fa convergere tutte le sfumature temporali verso un "più neutro presente" (Baldo 2019, p. 60). Questa strategia di iniziale uniformazione non può inoltre prescindere dalle naturali sequenze di acquisizione di

tempo e aspetto, difatti accompagna gli studenti nei loro progressi interlinguistici. Ne deriva anche una sostituzione dei modi non finiti con i modi finiti, per ovviare ad eccessivi spostamenti sul testo, dovuti alla ricerca del verbo principale e al recupero delle informazioni su persona e numero, che sovraccaricano cognitivamente il lettore. Le costruzioni implicite necessitano inoltre di una attenta interpretazione sintattico-semantiche, essendo che ad uno stesso modo possono corrispondere più tipi di subordinate (come per il gerundio) o differenti funzioni (nominale o predicativa, come per il participio). Tale operazione può essere difficilmente accessibile per un neo apprendente, e per questo si spiega nella riscrittura la prevalenza di subordinate esplicite, che anche in questo caso rispecchino le tappe di apprendimento sintattico.

Per quanto riguarda la dimensione sintattica, un punto cruciale è rappresentato dall'ordine dei costituenti nel periodo. Una struttura discorsiva più complessa solitamente sperimenta ordini sintagmatici poco chiari, a differenza di una struttura semplificata che predilige la sequenza non marcata S-V-O, per evitare interpretazioni errate delle posizioni sintattiche. Ciò si traduce anche in una preferenza per la diatesi attiva, che permetta la corrispondenza tra interfaccia sintattica e semantica,²² rispetto all'inversione dei ruoli tematici implicata dalla costruzione passiva. Le frasi hanno inoltre un andamento lineare, non sono troppo dense né frammentate, e piuttosto che una totale propensione alla coordinazione, si introduce gradualmente la subordinazione sulla base di connettivi noti (ossia non lontani dagli usi linguistici quotidiani) e collocati logicamente.²³ Infine, si procede ad una selezione delle frasi incassate, mantenendo i nuclei informativi intermedi solo se significativi per la comprensione del testo, e ad un ampliamento ridondante delle strutture ellittiche, al fine di evitare problematiche inferenze.

Sul piano della testualità, le accortezze di adeguamento semplificato riguardano, come già accennato, la riduzione della densità informativa, ottenuta tramite la selezione delle informazioni e la loro ripetizione (evitando rischi di identità ostacolate), e la garanzia di massima coesione, data dagli stessi nuclei anaforici nominali pieni e dal ricorso all'espedito sintattico-testuale della *deissi*. Sempre sulla linea di una solida

²² Per economizzare le operazioni di decifrazione è utile far riferimento all'ordine meno marcato, corrispondente alla costruzione della frase attiva, che prevede la corrispondenza sintattico-semantiche in prima posizione del soggetto-agente.

²³ Un'efficace introduzione alla subordinazione tiene conto degli studi di acquisizione sintattica (ad esempio Berruto 2001), secondo cui il connettivo causale *perché* e il connettivo temporale *quando* compaiono nelle fasi iniziali.

interpretazione del messaggio linguistico-concettuale, si pongono il rispetto di un ordine lineare e cronologico (in particolare nella lingua della storia), all'interno di paragrafi organizzati in pochi nuclei contenutistici principali, e la scelta delle titolazioni trasparenti, e non metaforiche, che attivino l'*expectancy grammar* degli studenti e stimolino dunque il *brainstorming*.

Alcuni studiosi (Zambelli 2014, p. 337 e Scataglini 2017 pp. 119-121) hanno sottolineato come la semplificazione intervenga anche infine sulla dimensione grafica del campione testuale, trascritto tramite accortezze che rendano più agibile la lettura guidando gli studenti tra i nuclei informativi essenziali per la comprensione globale (Baldo 2019, p. 66). Per l'aspetto tipografico, la scelta va a caratteri grandi e chiari, preferibilmente dello stesso *font* (è particolarmente consigliato *Sans Serif*, per una distinzione definita delle lettere, ideale per i neo apprendenti), mentre per l'aspetto paratestuale e visivo, oltre alla coerente suddivisione in paragrafi, si predilige una opportuna selezione di glossari, immagini esplicative e indicazioni a margine che non affollino la pagina ma ne supportino il confronto con l'interesse del lettore.

In conclusione, la semplificazione non implica direttamente e necessariamente semplicità (Pallotti 2000), e perché sia una forma di riscrittura funzionale deve consistere in un processo di elaborazione (Pallotti 1998, p. 114) dalla costante ricalibrazione. Come scrive Grassi (2002, p. 199), si potrebbe ulteriormente definire che la semplificazione non riguardi in senso stretto il testo, quanto il compito, "in termini di analiticità e completezza della comprensione" (ivi): essa determina un accesso indiretto alla fonte originale, ma essenziale per lo sviluppo graduale di consapevolezza interlinguistiche e metalinguistiche.

3.3 Percorsi di facilitazione attraverso le fasi di lettura

Si è parlato di semplificazione come di strategia didattica utile a "restituire il testo scolastico alla funzione che gli è propria" (Amoruso 2010, p. 54), e il già noto dibattito su vantaggi e svantaggi ha messo in luce l'evidenza della sua validità temporanea (Pallotti 2000), dal momento che si propone come una rielaborazione selettiva del testo che nel lungo termine può confinare con i suddetti rischi di impoverimento e inautenticità. Inoltre,

diversi studiosi (Caruso, Gatto, Maggi, Ruggiero, Rugna, 2003, p. 180) sottolineano l'assenza di dimostrazioni su come la sola riscrittura funzionale possa guidare lo studente verso una fruizione autosufficiente del materiale di studio, data anche la sua esposizione principalmente passiva rispetto a questa pratica didattica. Lo studente occupa infatti una "presenza non neutra" (Baldo 2019, p. 39), assume un ruolo attivo, che non si riduce al piano ricettivo, ed è portatore di tratti peculiari, linguistico-culturali, che orientano i loro bisogni e le loro curiosità (ivi). In questa prospettiva, proposte più ampie di facilitazione dei testi mirano allo sviluppo di un ragionato metodo di studio, e quindi di autonome consapevolezze linguistico-concettuali, fornendo induttivamente strumenti "per costruire apprendimenti permanenti" (Caruso, Gatto, Maggi, Ruggiero, Rugna, 2003, p. 180). Si tratta quindi di associare al manuale, non unico strumento guida del percorso didattico, esercizi ed attività che partono dal testo per comprenderne la struttura, analizzarla e problematizzarla, e infine sintetizzarla, assimilandone i pattern funzionali allo sviluppo cognitivo-conoscitivo.

Le proposte di facilitazione dei testi sono dette anche di didattizzazione (Amoruso 2010), e mutuano il sistema dal campo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Come infatti nella didattica di queste ultime appare centrale la referenza del testo autentico, così sarebbe necessario estendere questo uso a tutte le singole didattiche disciplinari, per favorire il confronto con l'input reale della lingua dello studio. L'input testuale è stato definito come il "fulcro generatore di un'unità didattica" (Amoruso 2010, p. 165), che stimola attività di ricerca comunicative ed esercitative (ivi), da cui derivare dei risultati sistematizzati tramite riflessioni esplicite collettive e integrati come *intake* nel proprio bagaglio conoscitivo. Rispetto al confronto con l'autenticità del testo, determinante per un più efficace sviluppo della padronanza linguistico-contenutistica e dell'indipendenza strategica, la facilitazione è stata inoltre individuata come un insieme di tecniche più "naturali" di lettura e comprensione, che non alterano il testo strutturalmente e stilisticamente ma lo presentano "come campione per studiarne la lingua dei contenuti disciplinari e la lingua/cultura in senso lato" (Bosisio 2003, p. 138).

Si osserva come tutti i modelli operativi di facilitazione proposti dalla ricerca si fondino sul potenziamento dell'abilità di lettura, che a sua volta richiama la suddetta riflessione sui meccanismi di comprensione, non inquadrabili in opposizioni binarie, quanto entro "una vasta gamma di sfumature intermedie" (Baldo 2019, p. 33?). Risulta

dunque utile una ulteriore riflessione sulla fenomenologia della lettura, il cui *continuum* processuale è stato segmentato dagli studiosi in più fasi di interpretazione.

Un interessante contributo proviene da Kintsch e Van Dijk (1978), che hanno individuato essenzialmente due piani, microstrutturale e macrostrutturale, rispetto ai quali intendere il testo. La dimensione microstrutturale ha a che fare con la località del discorso, e quindi con la lettura dei singoli snodi testuali per una decodifica superficiale. La ricostruzione semantica consiste nel ristabilire le interrelazioni tra le singole frasi e nel colmare con inferenze i “legami di coerenza” (Baldo 2019, p. 34) non esplicitati. La dimensione macrostrutturale ha a che fare invece con la lettura globale, e con la capacità di intrecciare le sequenze di frasi in una trama coerente superiore. La ricostruzione dei significati rispetta precise “regole di mappatura semantica”²⁴ (ivi), e la finalità è in questo caso pianificare una mappa mentale di rapporti concettuali che si interfacci e si assimili con l’enciclopedia conoscitiva del lettore. Il “modello mentale congruente” è l’obiettivo finale individuato anche dalle ricerche di Oakhill et al. (2015), realizzato tramite una continua interrelazione, ai vari livelli di decifrazione previsti dal percorso di lettura, tra nozioni nuove e nozioni già immagazzinate.

Prima di presentare la tipica suddivisione strutturale dei modelli didattico-interattivi di facilitazione, occorre tornare a riflettere anche sullo statuto ontologico del buon lettore, che anche Daloso (2013, p. 72) discute nei suoi scritti. Vengono individuate tre competenze fondamentali per definire un lettore esperto, definite *tecnica*, *strategica* e *meta-strategica*. La competenza tecnica ha a che fare con l’individuazione dei grafemi e la loro combinazione per derivarne parole: si tratta di un livello superficiale di analisi che può risultare ostacolante per apprendenti stranieri se posti dinnanzi ad accezioni semantiche non note o ad espressioni connotate culturalmente. La competenza strategica riguarda invece la ricostruzione sul piano strutturale dei legami fra le parti, e dunque anche la formulazione preliminare di ipotesi sulla loro trama, grazie alla contemporanea attivazione dell’*Expectancy Grammar*, su base linguistica ma anche extralinguistica. La competenza meta-strategica infine prevede l’attivazione di schemi mentali interpretativi più profondi, che rivalutino puntualmente la decodifica sulla base di una consapevolezza

²⁴ Come scrive Baldo (2019, p. 34), le macroregole sostenute dagli studiosi mirano alla riorganizzazione globale dei contenuti e permettono un’interfaccia con il piano microstrutturale locale. Nello specifico, si traducono in operazioni di selezione e cancellazione di sequenze informative non indispensabili rispetto al disegno globale o al contrario in operazioni di ricostruzione di sintagmi, le cui basi sono nei dati microstrutturali (Kintsch e Van Dijk, 1978, p. 366).

testuale più profonda. Queste ultime due abilità sono le meno accessibili per gli studenti stranieri, non essendo spesso mutuabili dalla L1 e necessitando quindi di una trattazione diretta tra le metodologie di studio. Dal momento che la comprensione dipende in modo determinante dall'andamento della lettura, è chiaro che gli intralci nella ricostruzione semantica e nella rielaborazione contenutistico-linguistica possono effettivamente affaticare le capacità cognitive ricettive dello studente, compromettendo un confronto efficace con il testo. Date le difficoltà dei cosiddetti *bad readers*, risulta allora utile basare le strategie didattiche sul percorso di lettura stesso, da suddividere in fasi con rispettivi compiti ben distribuiti, che guidino l'allievo e alleggeriscano le operazioni di decodifica. Anche e specialmente in questo sistema didattico è importante che le attività proposte si collochino sempre entro lo spazio prossimale delle competenze e conoscenze degli studenti, così da stimolare le loro capacità di ragionamento, a livello individuale e di gruppo, senza un intervento esterno costante da parte del docente. Come scrive Baldo (2019), le tecniche di facilitazione sono accomunate dal tendere ad una maggiore contestualizzazione del testo e ad un suo adattamento, senza intervento diretto, sulla base delle esigenze degli apprendenti; i contenuti vengono inoltre introdotti sotto forme diverse, tramite molteplici canali ricettivi portatori di un "input multisensoriale" (Baldo 2019, p. 40).

La suddivisione in fasi che caratterizza i modelli di facilitazione, tra cui anche il sistema proposto da Balboni (di grande utilità per l'ideazione di un'Unità di Apprendimento),²⁵ oltre a basarsi sulle capacità cognitive ricettive precedentemente citate, rispecchia i tre diversificati approcci alla lettura, di *skimming*, *scanning* e *monitoring*, di cui forniscono un'analisi più approfondita gli studi di Agati (1999). Per una rapida disamina, lo *skimming* consiste in una lettura orientativo-approssimativa iniziale, lo *scanning* in una lettura più attenta finalizzata a raccogliere informazioni più dettagliate, e infine il *monitoring* consiste in una lettura di verifica e controllo delle ipotesi precedentemente formulate su lingua e contenuti del testo. A queste tre modalità di lettura corrispondono quindi le tre principali tappe che regolano l'approccio al testo: pre-lettura, lettura e post lettura.

²⁵ Per un maggior approfondimento, si vedano i contributi di Balboni (2002, 2006).

La prelettura è stata definita la fase della pianificazione, della “preparazione delle menti”, e mira a stimolare la motivazione e l’interesse degli studenti. L’attenzione si focalizza innanzitutto sulle conoscenze pregresse, sia acquisite nelle precedenti unità di apprendimento sia facenti parte dell’enciclopedia individuale, ma anche sul richiamo per gli allievi neoarrivati di eventuali ricordi della scolarità precedente.

Questa elicitazione riguarda sia il piano concettuale che microlinguistico tipico della materia in questione, e su queste basi vengono formulate ipotesi sugli argomenti preliminarmente presentati, attivando così il “sistema delle attese” (Amoruso 2010, p. 168). Una attività tipica per questa fase introduttiva è il *brainstorming*, a partire da stimoli verbali ma anche visivi o uditivi. Si può partire ad esempio dall’osservazione di immagini del paratesto, a cui gli studenti devono associare termini o oggetti: le parole-chiave stimolo possono allora essere riportate alla lavagna senza una iniziale distinzione tra ‘giuste’ e ‘sbagliate’, in quanto tutte utili a creare una rete di nuclei tematici noti. Costruire anche visivamente una mappa concettuale significa rappresentare l’attivazione di operazioni del sistema cognitivo, che funziona e si alimenta tramite le connessioni tra il noto e il nuovo. In questo quadro si inseriscono anche eventuali domande-stimolo dell’insegnante, che dirigono il ragionamento e la progressione delle rappresentazioni concettuali attese.

Dopo un efficace confronto in classe, si procede con la selezione dei termini più attinenti e significativi, con la loro spiegazione precisa e con un iniziale orientamento sulla pagina. Data la suddetta importanza della contestualizzazione, quest’ultimo momento prevede la combinata osservazione del paratesto iconografico e della struttura testuale, in particolare dell’inizio e della fine del testo, dei capoversi, delle parole-chiave e dei titoli (ivi), al fine di effettuare una prima verifica delle preconcoscenze e di facilitare l’immersione nel discorso disciplinare in questione.

La fase della lettura prevede la diretta interazione con il testo, posta su un piano inizialmente globale e successivamente analitico (Balboni 1998). Si consiglia innanzitutto una modalità di lettura silenziosa, in quanto è più efficace per la decodifica di significanti e significati ed evita l’eccessiva concentrazione su aspetti fonetici e di pronuncia.

La lettura globale si pone in continuità con l’approccio orientativo iniziale, ed è guidata da compiti graduali e circoscritti che suddividono in più tappe il processo

ricettivo, e dunque alleggeriscono le rispettive operazioni cognitive. Questi favoriscono inoltre lo sviluppo autonomo di strategie di gerarchizzazione della portata informativa del testo e dunque di selezione delle sue parti essenziali per la comprensione. Tra le attività iniziali ci possono essere degli esercizi Vero/Falso o a scelta multipla con successiva autovalutazione delle proprie supposizioni tramite una seconda lettura del testo. Il contatto diretto con il sistema concettuale del testo può avvenire poi con una sua prima suddivisione in unità informative (sequenze) a cui collegare un titolo, una frase sintetica o un'immagine, e la presenza di domande a margine focalizzate sulle informazioni più importanti può favorire l'operazione di selezione delle parole-chiave e delle informazioni essenziali. Altre attività funzionali all'avanzamento facilitato della comprensione consistono inoltre nella transcodifica del testo, cioè nella sua presentazione in altri codici, ad esempio quello grafico-visivo, o anche nel completamento di parti del testo tramite esercizi di *cloze*.

La fase analitica della lettura è la fase della “scoperta delle regole” (Amoruso 2010, p. 169), tramite una riflessione induttiva sulle stesse. Questo momento dell'apprendimento riguarda la struttura del campione, analizzato da un punto di vista linguistico-testuale. Il ragionamento riguarda dapprima gli snodi coesivi, e quindi i connettivi logici, i pronomi e le catene anaforiche, per poi portare ad una più precisa descrizione linguistica del testo, di tipo lessicale, morfologico, sintattico e testuale. Gli esercizi proposti potrebbero essere quindi la sottolineatura di tutti gli elementi coesivi o anaforicamente connessi ad uno stesso referente o la ricerca di tutti quegli elementi linguistici riconducibili a specifiche categorie grammaticali, con successiva ricostruzione delle loro funzioni (Amoruso 2010, p. 170). Un esempio per quest'ultima attività può essere la ricerca nel testo di tutte le parole derivate in *-zione* e *-mento*, per introdurre un ragionamento sulle componenti morfologiche delle parole e sui loro significati. Nell'ottica di una facilitazione della complessità lessicale gli allievi possono essere inoltre stimolati a consultare il vocabolario o a concordare con l'insegnante i possibili significati tramite un percorso induttivo basato sulle inferenze contestuali, per poi realizzare un piccolo glossario di riferimento.

Infine, la lettura include un approccio intensivo al testo, mirante alla rielaborazione dei contenuti in mappe concettuali o scalette e al successivo consolidamento delle interpretazioni.

La funzione di questa seconda tappa è quella di insegnare allo studente un approccio al testo attivo e consapevole, guidandolo ad essere “come un esploratore alla ricerca di dati e di relazione che ne chiariscano altri” (ivi). Ne consegue anche lo sviluppo di una sensibilità metalinguistica e metacomprendiva, dovuta al continuo ragionamento dell’allievo non solo sulla composizione testuale e sullo statuto microlinguistico della materia, ma anche sugli esplicitati meccanismi stessi dell’apprendimento, di cui diventare consapevole a livello trasversale.

La post-lettura è infine la fase degli esercizi di verifica e di produzione, che rafforzano le suddette competenze metacognitive già in formazione e prevedono l’intervento personale dello studente.

Nel primo momento di autovalutazione possono essere proposti ad esempio esercizi di Vero/Falso, di domande a risposta multipla, di abbinamento di frasi e immagini, di riordino di porzioni di testo, di riempimento (*cloze*) libero o guidato tramite parole-chiave, connettivi o sinonimi. Un’altra attività consiste nella riscrittura di porzioni di testo con mutamento dell’aspetto morfologico o sintattico: un esempio può essere la conversione della struttura nominale in struttura argomentale verbale a partire dalle nominalizzazioni incontrate. Si noti come tutte queste attività mirino alla ricostruzione del testo a partire dalla consapevolezza della sua totalità, da cui derivare ipotesi, inferenze e verifiche funzionali all’osservazione particolare delle singole parti.

Questa fase continua, inoltre, la riflessione sui glossari tecnici e quindi sulla portata microlinguistica del testo, per un approfondimento disciplinare e intradisciplinare (Caruso et al. 2003). Per il rafforzamento della memorizzazione si propongono le schematizzazioni concettuali, ma anche operazioni di maggior carico cognitivo, ossia rielaborazioni originali degli studenti, come sintesi, relazioni e sintesi collettive o anche produzioni orali, tramite la ripetizione dei contenuti sulla base della mappa concettuale costruita in classe.

Amoruso (2010) tratta ancora di attività di reimpiego, che favoriscano l’autonomia di forme e contenuti rispetto alla lezione affrontata. Esempi possono essere la riformulazione orale in un altro ordine rispetto alla scaletta stilata, la riscrittura del campione in un altro genere testuale o l’inserimento di commenti personali che avvicinano i contenuti disciplinari all’esperienza concreta individuale e attuale. Da un

punto di vista linguistico, si procede ad esempio con il reimpiego delle forme ricercate e analizzate, il riconoscimento di pattern morfologici che accomunano specifiche parole individuate e la sostituzione dei termini del lessico colto con lessemi della lingua comune. Complessivamente, risulta essenziale proporre attività che superino il filtro affettivo frustrante (Balboni 2014, p. 63) e mettano in gioco lo studente da un punto di vista logico-linguistico: in particolare, per le attività di riempimento o ricombinazione, lo scopo è sviluppare un carattere auto valutativo, incrementato dal complesso intreccio entro cui sono inseriti i segmenti linguistico-testuali da ricostruire e rispetto a cui “un errore non rimane isolato [...] ma blocca la possibilità di concludere un esercizio” (ivi).

La conclusione della post lettura sta per Amoruso nella formalizzazione delle regole (2010, p. 175): si raggiunge questo momento a partire dalle capacità comunicative degli studenti guidate dal ruolo dell’insegnante, che completa gli schemi concettuali con le rispettive definizioni lessicali, morfosintattiche e testuali, mantenendo comunque sempre aperto il dibattito collettivo sulle particolarità dei meccanismi linguistici.

È importante inoltre sottolineare come la ricerca abbia evidenziato che il lavoro sul lessico deve essere ripetuto in senso trasversale durante tutte le fasi della lettura, affinché si sedimenti la consapevolezza: durante la fase della lettura analitica, dalla terminologia parte una contestualizzazione microlinguistica più estesa, mentre il momento della post lettura è, come già detto, dedicato alla riflessione sulle regolarità della lingua, sui processi di formazione delle parole (derivazione, composizione, alterazione), sulle combinazioni polirematiche, sulla pluralità delle sfaccettature semantiche (Baldo 2019). La trasversalità di questo percorso ricettivo e metalinguistico può come già affermato declinarsi anche nella valorizzazione diamesica dell’apprendimento, attraverso un linguaggio grafico-digitale che supporti il lettore rispetto all’ostacolo dell’astrattezza disciplinare.

Prima di concludere questa riflessione, occorre far luce sui sistemi didattici ritenuti più efficaci per la messa in pratica delle tecniche di facilitazione, riferendosi in particolare al *Cooperative Learning* e al *Content and Language Integrated Learning*.

Il *Cooperative Learning* è una modalità di lavoro che incrementa l’ideale partecipazione attiva dello studente, che contribuisce alla costruzione dell’apprendimento collettivo: ne conseguono un miglioramento individuale connesso alla responsabilità del proprio ruolo e l’accrescimento delle capacità collaborative in relazione alle attività di

teamworking. Questa dimensione può essere anche arricchita da un approccio ludico ai testi che, come scrive Baldo, porta alla ridefinizione del quadro di Cummins in un senso più autentico rispetto all'elevata astrattezza del linguaggio scolastico. Su questa linea diviene fondamentale l'applicazione della *rule of forgetting*, relativa all'acquisizione inconsapevole della lingua, che si realizza tramite la focalizzazione sugli scopi ludici piuttosto che sugli effettivi traguardi linguistico-didattici che al contempo vengono raggiunti.

Infine, il programma di apprendimento ed esercitazione della lingua dello studio è stato paragonato da diversi studiosi (Amoruso 2010, Luise 2014, Baldo 2019) all'ispirazione glottodidattica che ha guidato l'attuazione del piano CLIL, fondato su "obiettivi di doppia focalizzazione: apprendimento della lingua e apprendimento della materia, [raggiungibili] attraverso un unico processo di apprendimento integrato" (Coonan, 2002, p. 75). La somiglianza sta nel mezzo di trasmissione dei contenuti disciplinari, ossia una lingua non familiare, di cui gli studenti non hanno piena consapevolezza né piena esperienza nella quotidianità. Il CLIL può allora offrire spunto per una riflessione innovativa sull'approccio glottodidattico alla lingua dello studio, specialmente in un contesto scolastico plurilingue, tenendo conto che, come afferma Baldo, la distinzione tra sfera contenutistica e linguistica è ben inquadrabile nei sistemi dinamici di semplificazione e facilitazione: essendo infatti fondati sulla consapevolezza di piani cognitivo-conoscitivi diversi, questi possono prevedere un'attenzione mirante agli obiettivi più imminenti per i destinatari in questione, valutando il grado di familiarità degli argomenti trattati e quindi calibrando le progressive novità linguistiche. Ne deriva un insegnamento più formale della lingua (Luise 2014, p. 21) che, per quanto separato dalla dimensione contenutistica, necessita di un sillabo sistematico che guidi l'introduzione di "lessico, funzioni, strutture, modelli testuali della lingua dello studio per creare una competenza linguistica specifica per le richieste delle discipline scolastiche" (ivi). Contemporaneamente, come afferma Luise, anche questa modalità didattica coinvolge attivamente la classe, stimolata dall'esplicitazione dei meccanismi di lettura e comprensione e delle finalità gradualità e complessive: si crea così l'abitudine al riconoscimento di un input complesso, che garantisce l'interazione e l'interiorizzazione dello studente.

4. La morfologia nominale dell'italiano: regole e meccanismi di acquisizione

4.1 La formazione delle parole

In seguito all'analisi delle peculiarità lessicali della lingua dello studio, si necessita in questa sede di una più attenta riflessione metalinguistica sui processi di formazione morfologica, per una problematizzazione della struttura morfosintattica della parola²⁶ e dei suoi risvolti sul piano del significato.

Come scrive Lo Duca (2020), esistono fondamentalmente due modalità di estensione del lessico di una lingua, ossia il prestito dalle lingue straniere e la produzione di nuove parole a partire dal materiale morfologico autoctono. Nel primo caso, si tratta di parole che possono entrare nel sistema linguistico 'replica' con o senza adattamenti grafici, fonologici e morfologici (ad esempio, rispettivamente, *algebra* e *computer*).²⁷ Nel secondo caso, le nuove forme lessicali sono il prodotto di specifici processi morfologici, che combinano "parole e affissi già esistenti nella lingua" (Lo Duca 2020, p. 12). Si ricordi inoltre che, da un punto di vista tipologico, l'italiano è una lingua flessivo-fusiva, e ciò implica il carattere ampiamente mutevole delle sue strutture lessicali: manifestazioni sono ad esempio l'esteso paradigma verbale o la combinazione per ogni affisso di una molteplicità di tratti tendenti all'opacizzazione dei propri confini. Ne deriva la capacità di creare parole complesse dalla semantica compositiva, il cui significato globale è quindi dato dalla somma dei significati delle sue parti. Come scrive Lo Duca (2020), questi prodotti di morfologia lessicale possono essere inquadrati entro delle cosiddette 'Regole di Formazione di Parola' (RFP): non si tratta di procedimenti applicabili

²⁶ È possibile inquadrare il concetto di parola entro una definizione di tipo operativo, ossia come il risultato di una efficace operazione morfologica di combinazione di *items*, dal carattere lessicale e grammaticale.

²⁷ Entro questa prima modalità possono essere considerati anche i calchi, ossia quelle parole straniere che si presentano come traduzioni realizzate a partire dal materiale autoctono della lingua ospite: un classico esempio è *grattacielo*, calco dall'inglese *skyscraper*.

automaticamente, in quanto basati sull'osservazione delle formazioni lessicali esistenti e sui loro *pattern* di uniformità formale e semantica, al fine di riconoscere i comportamenti regolari e “l'esito o gli esiti più frequenti e quindi più probabili dei procedimenti formativi” (Lo Duca 2020, p. 19).

In questa prospettiva risulta determinante per l'arricchimento lessicale dell'italiano il processo morfologico della derivazione, considerato il più produttivo, sia a livello microlinguistico che al livello del macrosistema della lingua naturale lessicale. La derivazione consiste nella “concatenazione di due costituenti, una parola o lessema e un affisso” (Scalise e Bisetto 2008, p. 81), ossia nell'aggiunta di materiale morfologico affissale legato ad una cosiddetta base lessicale libera di partenza. La base del processo derivativo può più precisamente essere sia una parola semplice (es. *indice*), sia una parola già derivata (es. *inevitabile*), e la concatenazione avviene quasi esclusivamente per stadi graduali, non per gruppi di affissi.

Come ben noto, la derivazione si realizza essenzialmente in prefissazione e suffissazione, a seconda della posizione dell'affisso rispetto alla base: se il materiale morfemico è aggiunto all'inizio della parola si tratta di prefissi, se alla fine, di suffissi. Un importante fattore che differenzia gli esiti di prefissazione e suffissazione riguarda il carattere della categoria lessicale derivata, che è la stessa della parola di partenza per parole prefissate ed è invece diversa per le parole suffissate. Questa particolarità rimanda alla nozione di testa, significativa per definire le proprietà delle parole: nelle parole derivate, la testa è “quel costituente che attribuisce al complesso innanzitutto la categoria lessicale” (Scalise e Bisetto 2008, p. 86) e ne conferisce tratti sintattico-semantici. Dal comportamento degli affissi, si osserva dunque che i prefissi non determinano questo tipo di cambiamenti (ad es. sia *felice* che *infelice* appartengono alla categoria lessicale di aggettivo), e sono piuttosto i suffissi ad assumere proprietà di testa (che nel sistema linguistico dell'italiano si situa a destra), conferendo nuove informazioni linguistiche alla parola ‘in uscita’: ad esempio il suffisso *-tore* cambia i verbi in nomi (es. *lavorare* → *lavoratore*) e attribuisce al derivato tratti come [+ animato] e [+ maschile]. Questo meccanismo di trasferimento è stato definito ‘percolazione’, ed è riconosciuto come

comune non solo alle lingue romanze ma anche alle lingue germaniche e a quelle di tipologia morfologica concatenativa (Scalise e Bisetto 2008, p. 87).²⁸

Prima di entrare più nel merito delle suffissazioni, occorre inoltre ricordare i principi alla base della buona formazione delle parole: si tratta essenzialmente della condizione della base unica e del ‘blocco’. La condizione della base unica (CBU) definisce che un suffisso come *-zione* venga utilizzato per formare nomi a partire da verbi (es. *amministrare* → *amministrazione*) e dunque selezioni solo basi di una stessa categoria; la sua aggiunta ad altre parole lessicalmente diverse porterebbe infatti a formazioni agrammaticali (es. **fortezone*, dall’aggettivo *forte*).²⁹ Il principio del blocco ha invece due declinazioni, ossia il blocco vero e proprio e la cosiddetta regola del blocco. Il blocco prevede che una formazione morfologica derivabile tramite uno specifico affisso e accettabile grammaticalmente venga bloccata dalla preesistenza nel sistema morfologico della lingua di una parola derivata con stessa base e stesso significato ma affisso diverso: ad esempio, la presenza nel sistema lingua della parola *scorretto* blocca la formazione di una parola come **incorretto* (Scalise e Bisetto, p. 93). La regola del blocco infine impedisce l’aggiunta di ulteriori affissi ad una base già derivata nel caso in cui l’esito fosse una parola con stessa categoria e significato della base di partenza: non esistono dunque nomi come **gloriosità* dall’aggettivo *glorioso*, dato già il nome iniziale *gloria*.

Infine, è interessante osservare come si inquadrano i processi di formazione morfologica relativamente alla ricorsività, principio basilare del linguaggio umano. Rispetto alla sua ampia realizzazione sintattica, che prevede la possibile concatenazione di infinite frasi, la ricorsività in derivazione e composizione è sottoposta a delle restrizioni: solo alcuni prefissi possono infatti essere applicati ricorsivamente (*super-superbello* ma non *ininfelice*), mentre i suffissi non sono generalmente ricorsivi per loro “limite intrinseco” (Scalise e Bonetto 2008, p. 95). Dal momento in cui un suffisso si lega

²⁸ Come scrivono Scalise e Bisetto (2008), una sorta di eccezione a questa operazione morfologica è la suffissazione valutativa, in quanto porta alla derivazione di parole che mantengono tendenzialmente la stessa categoria lessicale e le stesse informazioni sintattico-semantiche della base di partenza. Un esempio può essere il passaggio da *casa* a *casetta*, che non determina cambiamenti di categoria, genere e significato, quanto piuttosto aggiunge un tratto semantico di “piccolezza e affettività” (Scalise e Bisetto 2008, p. 88).

²⁹ Tendenzialmente vi è una sorta di biunivoca corrispondenza tra affisso e base lessicale di riferimento, che però non è così rigida, dato il caso del suffisso *-izzare* che può formare verbi a partire sia da nomi (es. *atomizzare*) che da aggettivi (es. *storicizzare*).

alla sua base di riferimento, non sarebbe più applicabile alla nuova base derivata, a meno che non intervengano meccanismi intermedi che ricreino le condizioni di applicazione: un esempio è dato dal suffisso *-ico*, che può essere riapplicato a nomi tramite suffissi che riadattino la base.

A questo punto della discussione, può essere allora introdotta una presentazione più articolata delle forme morfologiche suffissate, con attenzione alla derivazione nominale deverbale e in particolare ai *nomina actionis*.³⁰ Questi sono correlati al fenomeno sintattico delle nominalizzazioni, che, come già discusso, rappresentano un tratto determinante dello statuto epistemologico microlinguistico; la sostituzione nominale riduce la complessità dell'apparato verbale, aumenta la compattezza informativa e crea un effetto spersonalizzante che incrementa la portata denotativa del sistema linguistico-specialistico.

I nomi d'azione si formano a partire da verbi tramite meccanismi di suffissazione e “rappresentano generalmente il nome per mezzo del quale ci si può riferire ad un predicato verbale” (Gaeta 2004, p. 314). Essi hanno dunque un valore “trasposizionale” (Gaeta 2004, p. 316) e una funzione testuale anaforica, in quanto fungono da richiamo ad un predicato verbale presentato precedentemente, contribuendo così a garantire coesione. Queste nominalizzazioni possono essere analizzate nella loro portata morfologica e semantica tramite espressioni parafrastiche del tipo *l'atto di*, *l'evento di*, *lo stato di*. Allo stesso tempo la realizzazione variabile della parafrasi dipende dal tipo di verbo della base e dal contesto in cui il sostantivo si trova.

Come scrive Gaeta (2004, p. 315), i nomi d'azione mostrano inoltre sensibilità rispetto alla semantica della base verbale, e in particolare alla cosiddetta *Aktionsart*, indicante l'azionalità. Si tratta di una proprietà fondante il significato di un verbo, ha a che fare con la categoria di aspetto lessicale e distingue i verbi codificando le diverse tipologie di eventi che predicano (Bertinetto 1994). Sulla base delle opposizioni tra eventi puntuali e durativi, telici e atelici, stativi e dinamici, si riconoscono quattro tipologie aspettuali, che individuano verbi stativi, continuativi e trasformativi (ivi). Si evidenzia come l'azionalità sia anche influenzata dal contesto sintattico in cui si inserisce il

³⁰ La descrizione delle formazioni morfologiche oggetto d'analisi si basa principalmente sui lavori di Gaeta (2004) e di Lo Duca (2020).

predicato: un verbo come *correre*, ad esempio, può avere un differente carattere aspettuale in base alla sua struttura argomentativa, e quindi essere continuativo e monovalente o risultativo e bivalente.

Avviene dunque che le neoformazioni morfologiche nominali ereditano queste proprietà sintattico-semantiche, ossia la valenza del verbo e la rispettiva azionalità. Come scrive ancora Gaeta, i tratti dell'azionalità ereditata dai nomi d'azione dipendono anche dal tipo di processo di nominalizzazione implicato: tipico è il confronto fra l'infinito sostantivato, che ha un valore continuativo e indica un evento aperto, e i nomi d'azione con il suffisso *-mento*, che conferisce invece un valore risultativo all'evento nominalizzato. Anche la semantica dei suffissi include infatti proprietà azionali, che conferiscono diverse percezioni della durata delle azioni ai nomi risultanti, e ne determinano l'accettabilità o meno rispetto a certe costruzioni predicative. Ad esempio, la nominalizzazione realizzata sotto forma di participio passato femminile ha un carattere azionale non durativo, e dunque "è in genere incompatibile con predicati contenitore che mettono accento sulla durata interna del processo come *...dura già da due ore*" (Gaeta 2004, p. 316).

Il discorso sulla portata semantica di queste derivazioni deverbali può essere ulteriormente approfondito con riferimenti agli studi di Vendler (1967), che aggiunge altre estensioni di significato oltre a quello trasposizionale, distinguendo essenzialmente tre sfumature: eventi, fatti e proposizioni. Quando corrispondono ad eventi, le nominalizzazioni sono collocabili temporalmente e descritte nella loro relativa durata (es. *la partenza di Paolo fu immediata*); quando si presentano come fatti, le nominalizzazioni possono avere una portata emotiva per il parlante e implicare altri eventi (es. *la partenza di Paolo ci rattristò*); quando infine si presentano come proposizioni, dipendono dalla prospettiva del parlante in relazione a fatti (es. *la partenza di Paolo è verosimile*). Le sfumature semantiche possono inoltre portare a realizzazioni più o meno concrete del nome, e sono "spesso vincolate alla struttura argomentale del predicato base" (Gaeta 2004, p. 317), indicando quindi: il risultato di un atto, concreto (es. *l'espressione scritta sul manuale era scorretta*) o astratto (es. *l'espressione di Maria fu efficace*), corrispondente all'oggetto del verbo stesso (*espressione* è 'ciò che è stato espresso'); uno stato risultante a partire dal predicato (es. *l'opera di urbanizzazione aveva interessato l'estesa area mediterranea*); lo strumento per mezzo del quale si compie il predicato (es.

la decorazione della sala era molto raffinata) e infine l'argomento esterno del verbo (es. *l'amministrazione comunale si è riunita nel pomeriggio*), il modo (es. *la disposizione dei quadri era coerente con il percorso artistico*) o il luogo (es. *l'abitazione era in buone condizioni*) (ivi). Al di là di ulteriori estensioni che non saranno oggetto di analisi, è interessante notare come per diverse nominalizzazioni si sia perso diacronicamente il basilare valore trasposizionale di 'atto di V' e si siano stabilizzate solo delle particolari estensioni semantiche, giungendo a fenomeni di lessicalizzazione delle forme.³¹

Per quanto riguarda il recupero della struttura argomentale verbale, la realizzazione degli argomenti è principalmente opzionale, ma può essere necessaria per la specificazione di determinati tratti semantici del verbo. Il sintagma preposizionale che solitamente accompagna la nominalizzazione è quello non marcato introdotto da *di*, ma ulteriori tipi di sintagmi possono essere inclusi per rendere i rapporti originariamente intrapresi dal verbo base. Come scrive Gaeta (2004, pp. 320-321), quando il verbo di base prevede anche l'argomento esterno, questo verrà introdotto nella struttura nominale con *da parte di* (es. *l'invasione della Polonia da parte della Germania*)³², mentre eventuali argomenti retti da altre specifiche proposizioni rimangono inalterati (es. *Cesare combatte contro la Gallia* diventa *il combattimento di Cesare contro la Gallia*); nel caso invece di nomi che ereditano una semantica relazionale, la coordinazione tra gli argomenti è resa per mezzo delle preposizioni *tra/fra* (es. *Italia e Francia si scontrano* diventa *lo scontro tra Italia e Francia*). Si aggiunga che gli argomenti nominali possono essere realizzati anche tramite aggettivi: può trattarsi di aggettivi denominali (ad esempio di relazione, come nel caso di *amore paterno per i suoi figli*), aggettivi attributivi, per rendere argomenti avverbiali del predicato (es. *Marta passeggia rapidamente* diventa *la passeggiata rapida di Marta*)³³, aggettivi possessivi per rendere argomenti espressi da pronomi personali (la sua concezione del mondo). Per quanto riguarda infine l'argomento

³¹ L'esempio riportato da Gaeta (2004, p. 318) riguarda la differenza tra *divaricazione* e *divaricamento*: mentre *divaricazione* contiene ancora la semantica originaria di 'atto di divaricare', ciò non vale per *divaricamento* o per *portamento*, che hanno perso il tratto semantico trasposizionale.

³² Laddove però non ci siano rischi di ambiguità, non si esclude la possibilità di una sequenza di sintagmi preposizionali con testa *di* (es. *la conquista del diritto di voto delle donne*)

³³ Relativamente alle espansioni avverbiali di tempo e luogo, queste vengono solitamente introdotte dalla preposizione *di* (es. *domani Marco partirà* diventa *la partenza di domani di Marco*), a parte qualche eccezione, come il caso di *qui*.

predicativo dell'oggetto, viene introdotto nel nuovo schema nominale tramite *a* o *come* (es. *la selezione di Mario come atleta rappresentante della scuola*).³⁴

4.2 Descrizione dei suffissi

La seguente sezione si presenta allora come una dettagliata rassegna dei suffissi d'azione più produttivi e frequenti, osservati attraverso molteplici prospettive teoriche.³⁵

Innanzitutto, come scrive sempre Gaeta nel suo contributo, la derivazione nominale deverbale è potenzialmente molto ampia: si possono riconoscere fino ad una quarantina di regole di formazione, ma effettivamente solo una decina di queste sono produttive e frequenti nell'uso (Figura 8). La pluralità dei processi inoltre porta spesso alla creazione di formazioni morfologicamente simili, derivate dalla stessa base, ma con accezioni diverse a seconda delle caratteristiche intrinseche di ogni processo e dei contemporanei fenomeni di lessicalizzazione in atto.

Suffissi	DISC	DISC (1900–1997)	<i>La Stampa</i> (1996)
<i>-zione</i>	2449	931	1880
<i>-mento</i>	2159	429	1042
<i>-tura</i>	1362	412	368
<i>-aggio</i>	153	111	83
<i>-ata</i>	585	141	–
<i>-(z)a</i>	250	52	182
<i>-ío</i>	214	48	–

Figura 8. La frequenza dei suffissi maggiori (Gaeta 2004, p. 322)

I suffissi maggiori per la derivazione di *nomina actionis* sono, in ordine, *-zione* e *-mento*, considerati fortemente produttivi per l'espansione del lessico dell'italiano. I loro valori di produttività sono infatti abbastanza simili, ma si differenziano relativamente alla selezione della base e alle realizzazioni allomorfe.

³⁴ Si noti come un sintagma con testa nominalizzata può introdurre ulteriori espansioni frasali, esplicite o implicite, ma per un maggior approfondimento si rimanda a Gaeta (2004).

³⁵ La maggior parte degli esempi riportati è tratta da Gaeta (2004, pp. 323-349).

Il suffisso *-mento* è in generale più trasparente, e seleziona come base il tema verbale, costituito dalla radice e dalla vocale tematica. Rispetto ad una precedente ipotesi sulla derivazione dall'infinito, privato della desinenza flessiva (Scalise 1983), è stata generalizzata la teoria che sosterebbe la corrispondenza del tema verbale con la forma dell'imperativo (Thornton 1990a): si spiegherebbe così l'evidenza dei verbi-base in *-ere* che selezionano un tema in *-i* non coincidente con quello dell'infinito (es. *ricevimento*) e dei verbi irregolari in *-rre* (es. *trarre* → *trattamento*), e si garantirebbe una maggiore trasparenza morfologica del processo.³⁶

Per quanto riguarda il suffisso *-zione*, si potrebbe anche in questo caso assumere che la base sia il tema verbale coincidente con l'imperativo (*amministra!* → *amministrazione*), ma è necessario considerare forme allomorfe del suffisso che selezionano forme di partenza differenti. Si osservano infatti ulteriori realizzazioni di *-zione* in *-ione*, *-sione* e *-gione* (es. *ribellione*, *delusione*, *guarnigione*) che selezionano una base non corrispondente al tema verbale e che sono spiegabili da un punto di vista diacronico. Si potrebbe allora ipotizzare che le basi di riferimento siano latinismi, e quindi forme del participio perfetto latino, a cui si aggiungerebbe il suffisso *-ione*, ma ciò non spiegherebbe la derivazione in sincronia nell'italiano. Scalise (1994, pp. 276-279) ha allora ipotizzato che il punto di partenza sia il participio passato italiano, a cui aggiungere la forma del suffisso *-ione* tramite l'applicazione di regole fonomorfologiche di aggiustamento. Questa spiegazione includerebbe sia le derivazioni da participi regolari (es. *ammirato* che, con seguente cancellazione di vocale e affricazione dell'occlusiva dentale diventa *ammirazione*) sia quelle da participi irregolari (*deludere*, PP. *deluso* → *delusione*). Sarebbero invece spiegabili sottoforma di suppletivismi casi come *azione*, la cui base participiale di riferimento non è attestata, ma la sua ricostruzione (es. **atto*), potrebbe creare interferenze facendo pensare ad una derivazione denominale (Gaeta 2004, p. 325). L'ipotesi di derivazione participiale è però problematizzata da Thornton (1990a, pp. 203-204) data la variabilità del comportamento attivo dei parlanti al riguardo: un esempio è dato da quei verbi con participio passato in *-uto*, che invece di portare a forme suffissate in *-uzione*, si basano sul participio perfetto latino (es. *cedere*: *ceduto* ma *cessione*, da *cessus* latino) o si basano sul tema verbale a cui aggiungono semplicemente

³⁶ Una eccezione alla massima trasparenza, come scrive Gaeta (2004, p. 323), è rappresentata dai verbi con dittongo mobile (ad es. *muovere*), che viene perso nel contesto di derivazione in *-mento*, che reca sempre l'accento principale.

-zione (es. *ripetere*: *repetitus* latino ma *ripetizione*). L'imprevedibilità di queste formazioni ha quindi fatto propendere per la teoria di Thornton, secondo cui la base di derivazione sarebbe, sia per *-mento* che per *-zione*, il tema verbale; Scalise (1996, p. 304) avrebbe invece modificato la sua posizione riconoscendo una duplice forma affissale: *-zione*, che seleziona il tema del presente e *-ione*, che seleziona il tema del participio passato.

Seguendo ancora la disamina proposta da Gaeta (2004, pp. 327-334), è possibile riconoscere differenti domini di selezione delle basi rispetto ai due suffissi analizzati. Il suffisso *-mento*, seleziona verbi bisillabici (es. *arruolamento*), infatti anche quelli con tema monosillabico che selezionano questo affisso assumono una base bisillabica in derivazione (es. *fare* → *facimento*). Il suffisso *-zione* prevede invece una restrizione fonomorfológica che esclude la selezione di basi terminanti con sillaba introdotta da un'affricata alveolare /tsV/ (ad es. *aguzzare* non può dare **aguzzazione*).

Dal punto di vista della tipologia dei prefissi, si osserva come *-mento* selezioni basi con prefissi popolari, mentre *-zione* basi con prefissi colti: questo ha delle ripercussioni su una diversa distribuzione dei suffissi rispetto a basi verbali parasintetiche, come si può evincere dalle tabelle seguenti.

Nel caso dei prefissi con tradizione popolare (*in-*, *ad-* e *-s*), che formano verbi parasintetici, è evidente la più frequente combinazione con il suffisso *-mento*, sia in relazione alle attestazioni del DISC, sia in relazione alla produttività delle neoformazioni in sincronia nel Novecento (Figura 9):

	DISC		Neoformazioni '900	
	<i>-mento</i>	<i>-zione</i>	<i>-mento</i>	<i>-zione</i>
<i>ad-</i>	244	35	51	6
<i>in-</i>	185	50	74	12
<i>s-</i>	203	4	85	7

Figura 9. *-mento* e *-zione* con verbi parasintetici (Gaeta 2004, p. 327)

I prefissi colti (come *e(s)-* e *de-*) sono selezionati invece maggiormente dal suffisso *-zione* per la formazione di nomi d'azione, sia a partire da verbi parasintetici che

da altri verbi prefissati. Anche in questo caso si può osservare lo scarto di selezione dei suffissi, dalle stesse basi di dati (Figura 10):

	DISC		Neoformazioni '900	
	<i>-mento</i>	<i>-zione</i>	<i>-mento</i>	<i>-zione</i>
<i>de-</i> (verbi prefissati)	12	139	9	108
<i>de-</i> (verbi parasintetici)	24	63	12	37

Figura 10. *-mento e -zione con verbi prefissati e parasintetici con de-* (Gaeta 2004, p. 330)

È interessante notare, specialmente in relazione alle implicazioni microlinguistiche trattate nel corso di questo lavoro di tesi, come il suffisso *-zione* si leghi di conseguenza anche alle basi verbali dotte (fonologicamente, come ad es. *obliterazione*, o semanticamente, come ad es. *esilarazione*): è infatti frequente e produttivo nel campo dei linguaggi specialistici, come in quello economico (es. *recessione*), giuridico (es. *normazione*), medico (es. *amputazione*), linguistico-filologico (es. *sostantivazione*).³⁷

È ulteriormente interessante la maggiore quantità di derivati in *-zione* a partire da basi non riconoscibili (es. *colazione, automazione*) rispetto a quelli in *-mento*, così come più casi di suppletivismo forte (es. *cavalcare/equitazione*) e debole (es. *risolvere/soluzione*) tra base verbale e nome derivato di riferimento.

In ultimo, relativamente a questi due primi suffissi, si osservi come il valore d'uso sia in media direttamente proporzionale ad una maggiore tendenza all'allomorfia. Come scrive ancora Gaeta (2004, p. 333) questo ha ripercussioni anche al livello del significato, laddove i suffissi in *-zione* mostrano maggiori estensioni di significato, che portano “sia a lessicalizzazioni che a parole polisemiche” (ivi): in un *continuum* che riguarda, in ordine decrescente, frequenza d'uso, opacità della base e ricchezza semantica, si hanno derivati in *-zione* irregolari, derivati in *-zione* regolari e derivati in *-mento*. Questo implica allora che nel caso di apparenti doppi derivati da una stessa base ma con suffisso diverso, come ad es. *costipazione* e *costipamento*, il derivato in *-zione* ha più una portata semantica risultativa, come ‘il fatto di essere P’, mentre il derivato in *-mento* mantiene il valore originario di ‘atto di V’.

³⁷ Per una più ricca rassegna di esempi si rimanda a Gaeta (2004, p. 332).

Rispetto alla lista dei maggiori suffissi dei *nomina actionis*, i successivi in ordine di maggior frequenza sono *-tura* e *-aggio*. Entrambi i suffissi si caratterizzano per il “produrre nomi d’azione denotanti in genere attività, professionali o tecniche” (Gaeta, 2004, p. 334), e paiono comunque molto produttivi al livello delle neoformazioni.

In particolare, il suffisso *-tura* è riportato dal DISC in numerose attestazioni di nomi derivati, specialmente in relazione all’ampia diffusione di tecnicismi a partire dalla metà del Novecento.³⁸ Si osserva come la selezione della base non sia ridotta ai verbi, ma si sia estesa anche a basi nominali, continuando a indicare l’esercizio di professioni o attività tecniche (es. *avvocatura*, *capsulatura*). Per quanto concerne la morfologia della base, anche in questo caso vi è lo scontro tra due ipotesi, relative alla derivazione dal tema verbale + *-tura* o dal participio passato + *-ura*: dato che quest’ultima prospettiva collide però rispetto a certe evidenze (essendoci casi di non corrispondenza tra participi passati italiani e participi perfetti latini o casi di base allomorfica di derivazione latina), prevale in senso generalizzato la teoria di derivazione dal tema verbale, sostenuta anche dalla struttura più tipica delle attuali neoformazioni, come *stenditura*, *scommettitura*.³⁹ Il suffisso *-tura* inoltre seleziona principalmente basi almeno bisillabiche e, mantenendo sempre l’accento principale nella parola (come *-mento*), porta all’eliminazione del dittongo mobile nei verbi che ne sono caratterizzati (es. *sonatura*), a meno che il dittongo non si sia stabilizzato nel paradigma verbale (es. *cuocitura*). Rispetto alla tipologia dei prefissi, *-tura* si lega maggiormente a quelli di tradizione popolare che formano verbi parasintetici (es. *addomesticatura*, *insabbiatura*, *sbarbatura*), mentre le attestazioni di combinazioni con prefissi colti sono evidentemente ridotte.

Dal momento che il suffisso *-tura* forma nomi d’azione connessi ad un’attività tecnico-professionale, in presenza di lessemi derivati da una stessa base ma tramite processo diverso, come per *accordatura/accordo*, si riconosceranno differenti declinazioni semantiche: *accordatura*, infatti, indica ‘l’attività di accordare uno strumento musicale’, mentre *accordo* indica ‘l’atto di conciliazione’. Questa distinzione implica una semantica di tipo risultativo per i nomi in *-tura*, che può avere carattere astratto, come in *accigliatura* ‘aspetto assume il volto quando si aggrottano le

³⁸ Al di là della semantica tecnica, è interessante osservare anche la più recente crescita di nuove formazioni di registro colloquiale, come *scimmiottatura*, *fregatura*, *scopiazatura* (Gaeta 2004, p. 335).

³⁹ In casi più rari, la derivazione può anche partire dalla radice verbale, come per *premura* o *procedura* (Gaeta 2004, p. 336).

sopracciglia, o carattere concreto come in *cancellatura* ‘traccia di qualcosa che è stato cancellato’ (Gaeta 2004, p. 337); tra le altre estensioni di significato, se ne può osservare una di tipo stativo, come in *apertura (mentale)*, che conferisce al nome d’azione una ulteriore funzione qualitativa.

Anche il suffisso *-aggio*, come precedentemente affermato, è caratterizzato da un’ampia produttività, che si registra in particolare in epoca recente, a seguito dell’ampio fenomeno di avanzamento tecnologico e arricchimento terminologico che ha caratterizzato il corso del Novecento. Le formazioni derivate con questo suffisso sono spiegabili anche in relazione al prestito dal francese *-age* (ad es. *sabotaggio*, dal fr. *sabotage*), ed in generale prediligono come base parole straniere spesso non adattate (es. *mixaggio*).⁴⁰ Relativamente alla selezione delle basi, la preferenza va ai verbi di I coniugazione (es. *abbordare* → *abbordaggio*), anche se in alcuni casi la derivazione parte dalla radice verbale. Si aggiungano inoltre una restrizione fonologico-eufonica, che impedisce la combinazione del suffisso con basi la cui sillaba finale è introdotta da una affricata post-alveolare sonora (/dʒa/), e la più frequente tendenza del suffisso a legarsi con i prefissi di tradizione popolare (es. *atterraggio*, *imballaggio*, *sgrassaggio*). Come inoltre scrive Gaeta (2004, pp. 338-339), si nota anche qui una ulteriore estensione di *-aggio* al dominio nominale (es. *giardinaggio*, *zatteraggio*).

Per quanto riguarda infine il campo semantico-lessicale, i termini derivati con questo suffisso indicano prettamente l’attività tecnica connessa al verbo, rispetto ad altri significati di stesse basi derivate con differenti suffissi (es. *aggiustaggio*, indicante ‘la rifinitura a mano di pezzi meccanici’, rispetto ad un più generico *aggiustamento*).

Tra i processi frequenti e produttivi di derivazione deverbale vi è poi quello che porta alla formazione di *nomina actionis* coincidenti con la forma del participio passato femminile. Relativamente al suddetto dibattito sull’individuazione della base derivativa di partenza, in questo caso prevale l’ipotesi a favore del participio passato, nella sua flessione al femminile. Ne rappresentano un supporto varie evidenze, quali l’origine latina o evidentemente endogena di certi participi passati di base (ad esempio, rispettivamente, *corsa* e *bevuta*), così come l’assenza di derivazione da participi perfetti

⁴⁰ Si è notata inoltre una tendenza al rendere in italiano con *-aggio* il suffisso inglese *-ing*, tramite “una specie di conversione automatica” (Gaeta 2004, p. 337), che porta a coppie come ingl. *doping*/ it. *dopaggio*.

latini che non hanno più un corrispondente in italiano (si ha infatti *vista* e non **visa* <*visus*). Si osserva però come il processo sia essenzialmente orientato ai verbi di I coniugazione, e porti a formazioni agrammaticali laddove si applichi a participi passati irregolari per la realizzazione di neoformazioni: questi tratti hanno portato a pensare ad un più generale suffisso in *-(a)ta*, data la convergenza di questo processo morfologico deverbale con il processo produttivo di derivazione denominale in *-ata* (rispetto a cui possono sorgere problemi di identificazione della base, verbale o nominale, data la somiglianza del significato derivazionale tra processi, come ad es. in *martellata*).⁴¹ Per quanto riguarda la portata semantica, rispetto ad altri nomi d'azione, i derivati dal participio passato femminile non indicano un tipo di azione, ma hanno un carattere puntuale, dato che costituiscono un evento preciso (Mayo, Schepping, Schwarze, Zaffanella 1995, p. 912). Ciò implica che questa regola derivazionale selezioni verbi atelici (es. *nuotare*) con tratto semantico [+dinamico] e recuperi una “singola istanza” (Gaeta 2004, p. 340) nel *continuum* verbale (es. *nuotata*), portando ad una “opposizione di aspetto tra l'azione continuativa espressa dal verbo pieno e l'azione singolativa o terminativa espressa dal nesso verbo-nominale” (Torricelli 1975, p. 191). Rimangono così esclusi sia i verbi stativi [-dinamici] che tutti i verbi telici, ossia risultativi e trasformativi, dal momento che non contengono quest'idea di processo. È inoltre possibile la combinazione di questi nomi d'azione con perifrasi supportate dai verbi *dare* e *fare* che, insieme ad altri parametri, permettono di osservare se il derivato abbia ancora una forte portata semantica eventiva o tenda alla lessicalizzazione (es. *ricevuta*, *seduta*, *scritta*).⁴² Come già affermato, i verbi telici, risultativi e trasformativi, non potrebbero formare derivati con il participio passato femminile, e di conseguenza non sarebbero combinabili in strutture perifrastiche: Gaeta (2004, p. 343) sottolinea però l'esistenza di un gruppo

⁴¹ Secondo Lo Duca (2020), a differenza delle formazioni denominali in *-ata*, riconducibili ad un processo derivazionale, le formazioni deverbali sarebbero il risultato di un processo di conversione: ne costituirebbero evidenza i molteplici nomi costruiti su verbi di II e III coniugazione (es. *spremuta* e *salita*), esattamente coincidenti con il participio passato femminile del verbo base e portatori del tratto semantico semelfattivo (Lo Duca 2020, p. 111).

⁴² L'accettabilità della perifrasi può essere verificata tramite l'inserimento di aggettivi modificatori del nome con la stessa portata di avverbi modificatori del verbo di partenza: una frase come ‘gli alpinisti fecero una discesa rapida al paese’ risulta allora accettabile dato che l'aggettivo *rapida*, che corrisponde all'avverbio *rapidamente* in una frase soggiacente come ‘gli alpinisti discesero rapidamente al paese’, modifica grammaticalmente il nome d'azione, rivelando il suo tratto semelfattivo.

Un'altra prova consiste nell'anteporre al nome l'articolo determinativo, che “fa scattare l'interpretazione concreta” (Gaeta 2004, p. 342): è il caso stesso di ‘la discesa’, che crea ambiguità rispetto al test precedentemente presentato ma che dimostra anche un processo di lessicalizzazione in corso (ivi).

abbastanza ampio di verbi trasformativi che creano nomi d'azione con questo processo derivazionale (es. *caduta, venuta, scappata, uscita*), molti dei quali “sono quasi completamente lessicalizzati e rispondono solo parzialmente ai criteri formulati per individuare la perifrasi” (ivi).⁴³

Le numerose attestazioni di forme derivate dal participio presente femminile nel corso del Novecento dimostrano la produttività di questo processo morfologico. Come scrive Gaeta, le neoformazioni hanno il tratto semantico-aspettuale semelfattivo eventivo e possono essere inserite nelle costruzioni perifrastiche con i verbi supporto. Le basi solitamente appartengono ad un registro colloquiale (es. *ronfata*), tendono a combinarsi maggiormente con prefissi di tradizione popolare (es. *ammucchiata, impennata, sbobinata*), e possono essere anche di origine straniera, più o meno adattata (es. *cliccata, stoppata*). È dunque importante evidenziare come il carattere semantico semelfattivo e perfettivo del participio passato femminile renda questa formazione peculiare rispetto ad altri nomi d'azione, e implichi anche una conseguenza ulteriore sul piano della produttività: laddove si mantenga la semantica eventiva, “i participi passati femminili non subiscono blocco lessicale nei confronti di altri nomi d'azione, che hanno invece mero significato trasposizionale” (Gaeta 2004, p. 345).⁴⁴

Per quanto riguarda invece il suffisso *-(n)za*, spesso risulta ambigua la categoria della base selezionata, di tipo verbale, nominale o aggettivale. La base verbale di questo suffisso si identifica nel participio presente, che viene adattata tramite affricazione della /t/ finale in /ts/ nel processo derivazionale (es. *somiglianza, partenza*). Allo stesso modo, come scrive Gaeta, questo suffisso si lega anche a basi aggettivali in *-nte* o *-nto* per la formazione di nomi di qualità, “pur in presenza di un verbo base corrispondente” (Gaeta 2004, p. 346). In altri casi ancora, come per *dirigenza*, pare evidente una derivazione denominale, indicando in senso collettivo ‘le persone che V’ (ivi). La motivazione che Gaeta dà a questa ambiguità sta nella tendenza del suffisso a selezionare verbi stativi: si

⁴³ Per una più attenta disamina del gruppo di verbi trasformativi e della loro portata semantica e aspettuale si veda Gaeta (2004, p. 343).

⁴⁴ La presenza di coppie derivate (come *accelerata* e *accelerazione, insaponata* e *insaponamento*) non esclude però la possibilità del blocco, che si realizza nel caso di participi passati femminili lessicalizzati (es. *cacciata, offesa, caduta, fermata*).

realizza così una somiglianza tra il predicato (es. *militare*) e una perifrasi costituita con il participio presente del verbo (es. ‘essere militante’), da cui deriva una somiglianza tra *militanza*, indicante ‘l’atto di militare’, e ‘l’essere militante’.

Si tratta inoltre di un suffisso a bassa produttività, e la selezione semantica stativa distingue inoltre i suoi derivati rispetto ad altri formati dalla stessa base (es. *divergenza/diversione*): in particolare, come scrive Gaeta, i derivati in *-(n)za* sono caratterizzati principalmente da una semantica stativa prototipica, individuabile nei tratti [-processuale] e [-intenzionale], che spiega la posizione del suffisso come “sul punto di intersezione tra le due categorie” (Gaeta 2004, p. 348), verbale e aggettivale.

L’ultimo dei suffissi in tabella, quanto a frequenza e produttività, è il suffisso *-io*, che seleziona come base la radice verbale e deriva nomi d’azione di carattere frequentativo-intensivo (Serianni 1989a, p. 644) denotanti “un’impressione acustica con l’effetto di ripetizione del rumore” (Gaeta 2004, p. 348), come ad esempio *pigolio*, *brontolio*, *ronzio*, o “un’impressione ottica con analogo effetto intensivo” (ivi), come *brillio*, *sfarfallio*, *sfavillio*. Spesso il tratto ripetitivo-intensivo ha una connotazione negativa e ha spesso un effetto fonosimbolico (es. *scricchiolio*, *tintinnio*, *borbottio*). Il suffisso tende a legarsi con basi verbali prefissate con *ri-* (es. *rimescolio*) o con *s-* negativo (es. *stonio*) o intensificativo (es. *sballottio*) e può estendersi anche a basi nominali (es. *fragorio*).

In conclusione, i nomi d’azione possono essere ulteriormente derivati tramite un processo peculiare di formazione, la conversione. Si tratta di un fenomeno morfologico consistente nel passaggio di una base da una categoria lessicale ad un’altra, senza la combinazione con ulteriori morfemi (Lo Duca 2020, p. 105). La conversione viene anche definita dagli studiosi come derivazione zero, da intendere come un processo derivativo che aggiunge effettivamente un affisso, ma fonologicamente nullo. Tra i passaggi categoriali di conversione ci sono quelli da verbi a nomi o da nomi a verbi, e molto spesso è necessario adottare criteri semantici per individuare la corretta direzione del procedimento (Lo Duca 2020, p. 106): se il nome in questione è d’azione, sarà considerato un derivato deverbale (es. *scontrare* → *scontro*, *scoppiare* → *scoppio*); se invece il nome

non ha questa semantica verbale trasposizionale, sarà considerato all'origine del processo (es. *sale* → *salare*).⁴⁵

In questa sede il principale interesse è rivolto ai processi di conversione deverbali, per la formazione di *nomina actionis* e quindi di nominalizzazioni.

Il primo tipo di processo è, secondo Lo Duca (2020), quello di *arrivare* → *arrivo*, che riguarda essenzialmente verbi di I coniugazione, molti dei quali terminanti in *-eggiare* (es. *palleggiare* → *palleggio*, *parcheggiare* → *parcheggio*). La base viene identificata nella radice del verbo, a cui si lega il morfema di genere maschile appartenente alla classe flessiva *-o / -i*. La parafrasi semantica anche in questo caso può essere più generalmente 'l'atto di V', ma si riconoscono ulteriori estensioni di significato che possono indicare il risultato dell'azione del predicato (es. *guadagno*), il luogo (es. *parcheggio*), lo strumento (es. *cambio*) o l'argomento esterno (es. *aiuto*). Come scrive ancora Lo Duca (2020), a partire da basi verbali in *-eggiare*, è possibile la presenza di dopponi rispetto ad altri derivati in *-mento*, che però si pongono in un rapporto di sinonimia (es. *saccheggio/saccheggioamento*).

Il secondo tipo di processo sarebbe quello di *conquistare* → *conquista*, che porta ad un sostantivo derivato di genere femminile. In questo caso, come scrive Lo Duca (2020, p. 109), la base si identificherebbe nel tema verbale in *-a*, osservando anche in questo caso una netta maggioranza di derivazione a partire da verbi di I coniugazione. Anche in questo caso, rispetto alle basi verbali in *-ificare*, si riscontrano numerosi casi di dopponi con derivati in *-zione* (es. *bonifica/bonificazione*, *gratifica/gratificazione*). Un'indagine diacronica delle attestazioni ha dimostrato l'antiorità dei derivati in *-zione*, portando anche a ipotizzare che le formazioni in *-a* non siano il risultato di un autonomo processo morfologico di conversione ma siano spiegabili per un accorciamento rispetto alla forma derivata originaria. La messa in discussione di questa posizione parte dal valutare chiare evidenze di diversità semantica tra alcuni dei dopponi derivativi esistenti, come ad esempio tra *classificazione* e *classifica*: mentre il primo lessema ha una più forte semantica trasposizionale, di 'atto di classificare', il secondo ha un valore semantico più spiccatamente risultativo, nel senso di 'graduatoria, esito del classificare' (ivi). Infine, si osserva una tendenza alla predilezione per questo procedimento derivazionale

⁴⁵ Il concetto di nome d'azione deve comunque essere problematizzato: come si è già trattato, molto spesso questi nomi derivati hanno una portata semantica che va oltre il mero significato trasposizionale, tendendo dunque a varie estensioni di significato fino anche a processi di lessicalizzazione.

nell'ambito professionale giuridico-burocratico, dimostrata da termini come *proroga*, *permuta*, *notifica*, *condanna* (Lo Duca 2020, p. 110).

4.3 Processi di apprendimento morfologico dell'italiano L2

Nella parte conclusiva di questo capitolo, si ritiene utile osservare, sulla base di alcune ricerche di linguistica acquisizionale (Chini 2005; Chini e Bosisio 2016; Berretta 1988; Bozzone Costa 1988, 1994), in che modo le regole di morfologia derivazionale trattate vengano recepite ed elaborate in un contesto di apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Si ricordi innanzitutto di inquadrare i fenomeni nel campo delle suddette interlingue, lingue naturali "*in fieri*" (Chini 2005, p. 27), con un proprio sistema autonomo e regolarizzato che si differenzia in parte dalla lingua target di riferimento, in quanto ne è una personale rappresentazione mentale progressiva.

Come scrivono Chini e Bosisio (2016), dalla combinazione di molteplici fattori linguistici ed extra linguistici la ricerca acquisizionale ha derivato nel tempo diversi approcci teorici, riconducibili, con alcune differenze, agli sviluppi sia della L1 che della L2.⁴⁶ Al di là dei molteplici modelli proposti, si è osservato che la dialettica tra sistematicità e dinamicità riscontrata nei sistemi interlinguistici si riflette anche nel rapporto che al loro interno si realizza tra i principi linguistici universali, le specificità della lingua *target* e il confronto rispetto alla lingua materna. In una prospettiva generativista, come scrivono Chini e Bosisio (2016), l'apprendimento di una lingua seguirebbe allora un percorso unico, prevedendo la graduazione di parametri strutturali universali tipologicamente non marcati rispetto alla lingua *target* di riferimento.⁴⁷ È particolarmente discusso a questo punto il ruolo che ha nel processo di apprendimento la lingua materna, ulteriore oggetto d'analisi dei vari paradigmi teorici: in particolare il modello comportamentista ha sottolineato una significativa interferenza della L1, che

⁴⁶Si fa riferimento ai modelli comportamentisti, innatisti, ambientalisti, cognitivo-funzionalisti e integrati.

⁴⁷ Il ruolo della Grammatica Universale rispetto ad una L2 è tuttavia oggetto di discussione. Alcuni studiosi (come Schachter 1988) hanno ad esempio sostenuto che nell'apprendimento di una L2 l'accesso ai principi della Grammatica Universale sia mediato dalla L1 di partenza e dal suo specifico orientamento dei parametri.

invece è stata minimizzata dal modello generativista, in nome del dispositivo linguistico universale.

Rispetto alla generale tendenza al ridimensionamento della lingua *transfer*, che farebbe quindi considerare l'apprendimento L2 come un processo autonomo assimilabile all'acquisizione L1 (Dulay, Burt, Krashen 1985), un'ulteriore ricerca di Berruto, Moretti e Schmid (1988), ha nuovamente problematizzato il ruolo dell'interferenza, in particolare a livello morfo-lessicale e in relazione a parlanti non nativi molto competenti. Come hanno sostenuto infatti Berruto et al. (1988), basandosi sulla distribuzione dei dati raccolti, l'interferenza sarebbe più rilevante nelle interlingue avanzate piuttosto che in quelle iniziali, in quanto in linea con l'aumento della produzione linguistica e lo sviluppo delle capacità elaborative. Berruto et al. (1988) si sono inoltre soffermati più precisamente non tanto sulla lingua madre di partenza, quanto sulla "lingua d'appoggio" (Berruto et al. 1988, p. 39), la cui significativa influenza è dovuta ad un "rapporto di corrispondenza" (ivi) che i parlanti instaurano con questa: nel campo della formazione delle parole, lo scopo dell'apprendente è quello di ricavare "dall'alto" (Berruto et al. 1988, p. 47) delle ipotesi sulle derivazioni più probabili a livello produttivo, tramite spunti morfologici e specialmente lessicali, comunque filtrati dal suo giudizio sul sistema della lingua-obiettivo. Sempre secondo Berruto et al. sarebbe il lessico la dimensione della lingua più esposta alle dinamiche extra-linguistiche e contestuali, così come all'influsso dell'interferenza,⁴⁸ più frequente tra lingue "tipologicamente e strutturalmente simili e geneticamente vicine" (Berruto et al. 1988, p. 53). Tuttavia, l'ulteriore discussione sul rapporto tra strategie di semplificazione e interferenza nelle produzioni morfo-lessicali

⁴⁸ Secondo Berruto et al. (1988), l'interferenza lessicale si declina in molteplici fenomeni: nella "ristrutturazione morfofonologica" (Berruto et al. 1988, p. 61), consistente nell'adattamento morfofonologico di un prestito "secondo una regola applicata ad hoc" (ivi), come in *collanti* per 'collants' francese; nella "reinterpretazione semantica per contaminazione del significante" (Berruto et al. 1988, p. 62), consistente nel riesaminare il significante della L2 sulla base del significato della lingua *transfer* (ivi), come nella forma *annesso* per 'appendice', dall'interferenza francese 'annexe'; in calchi consistenti in sintagmi nominali basati su composti tedeschi, come *piano d'insegnamento*, dal tedesco 'Lehrplan'; nella "ristrutturazione della costruzione sintagmatica dei lessemi" (Berruto et al. 1988, p. 63), che porta a modificare la struttura argomentale dei verbi sulla base del modello della lingua *transfer*, come nella sovraestensione esistenziale del verbo *consistere* rispetto al tedesco *bestehen* ('sussistere'); nell'"ipodifferenziazione semantica" (Berruto et al. 1988, p. 64), quando nella lingua obiettivo si perde una distinzione di significato che non è invece propria della lingua che interferisce, come nell'influsso della parola *Tag* tedesca sulla coppia italiana *giorno/giornata*; nella "ristrutturazione dei campi semantici" (Berruto et al. 1988, p. 65), quando l'intersezione tra i lessemi delle due lingue in gioco porta il parlante a "stabilire una congruenza totale delle due aree semantiche" (ivi) attribuendo alla parola nella lingua d'arrivo significati *transfer* da questa non posseduti, come *persone studiate* per 'dotte', dal tedesco *studiert*.

del corpus analizzato ha comunque rilevato una quantità di fenomeni di “ristrutturazione e semplificazione” (Berruto et al. 1988, p. 67) maggiore rispetto ai casi di interferenza, di cui però si sottolinea, sulla base dell’evidenza dei dati, una significatività non trascurabile.

Data comunque la rivalutazione del ruolo della L1 o, per usare un’espressione più neutrale, di un “influsso interlinguistico” (Chini 2005, p. 55) nel percorso di apprendimento, si è osservato, in particolare a livello di analisi, un condizionamento decrescente, che parte dalla fonologia passando per lessico e sintassi, fino a ridursi alla minima probabilità al livello morfologico. È interessante ricordare come proprio dai *Morpheme Studies* si sia derivata l’ipotesi di un *continuum* acquisizionale comune, che sul piano della morfologia nominale è stato suddiviso da Chini e Ferraris (2003) in cinque fasi di sviluppo, pragmatica, fonologica, lessicale, proto-morfologica e morfosintattica.⁴⁹

All’interno di questo *continuum* si inquadrano dunque le evidenze osservate e riportate da diversi studi acquisizionali (Berretta 1988, Bozzone Costa 1988) che si sono interessati della comparsa nell’interlingua dei morfemi derivazionali deverbali d’azione, in termini di gradualità, frequenza e produttività.

Lo studio di Berretta (1988) riguarda specificamente il comportamento degli apprendenti rispetto ai nomi d’azione derivati da forme participiali, e quindi le attestazioni d’uso e le annesse ragioni sintattico-semantiche. Nell’indagine dello sviluppo, si è dato un valore significativo alle sovraestensioni, spie di una rielaborazione mentale delle regole di formazione di parola, in particolare in relazione alle costruzioni morfo-lessicali più complesse che “hanno funzionato come ‘*wug-test*’” (Berretta 1988, p. 100). Le produzioni degli apprendenti tendono generalmente a seguire i principi della Morfologia Naturale,⁵⁰ e dunque “principi di iconismo semiotico e di trasparenza semantica e morfosintattica (ivi): ne sono dimostrazioni la sovra-regolarizzazione dei morfemi più produttivi, l’analogia, l’evitamento dell’allomorfia e la maggior frequenza dell’inserzione rispetto alla cancellazione, nell’ottica di una chiara regolarità strutturale. Nell’ambito dei nomi d’azione, le maggiori sovraestensioni riguardano in ordine il suffisso *-mento*, la

⁴⁹ Per un maggior approfondimento sulle fasi di sviluppo della morfologia nominale, si veda Chini M., Ferraris S. (2003), *Morfologia del nome*, in Giancalone Ramat (2003).

⁵⁰ La Morfologia Naturale (Dressler 1987) sostiene che la grammatica di ogni lingua tende al perfezionamento del rapporto di biunivoca corrispondenza tra forma e significato, tramite parametri di naturalezza quali la trasparenza morfosemantica, la trasparenza morfosintattica, l’iconismo costruttivo e la tendenza all’uniformità (Chini 2000, p. 301).

derivazione 0, il suffisso *-zione* e i participi passati al femminile e al maschile, a cui seguono gli altri suffissi meno frequenti.⁵¹ In relazione alle costruzioni derivate participiali, si osserva, come nei casi degli altri suffissi ma con maggiore rapidità, una riduzione della frequenza e dell'estensione con l'aumento della competenza linguistica: come scrive Berretta (1988, p. 105), si ha dapprima la comparsa di forme participiali regolari o costruite per analogia, nell'incertezza fra *ato/ito/uto* (es. **correggiuto*); seguono alcune sovraestensioni di forme irregolari, come la forma *rimosso* per 'rimozione' o **radunto* per 'raduno', sulla base analogica di 'raggiunto' (ivi), ma anche queste tendono a diminuire con l'avanzamento linguistico. Lo stesso vale per le formazioni derivate che prevedono il cambiamento della base, come nel caso dei participi forti e delle alternanze *-zione/-sione* e *-tura/-sura*, per cui vi è una iniziale tendenza a mantenere la base inalterata, attestata da forme come *comprendimento* per 'comprensione' (ivi). Sulla selezione del genere della forma participiale, si osservano invece produzioni iniziali orientate principalmente sul maschile in *-o*, in quanto morfema flessivo non marcato, mentre è successiva la comparsa di forme al femminile, riconosciute come maggiormente produttive in italiano.

Rispetto alle evidenze analizzate, Berretta (1988) propone allora un collegamento tra la scelta della costruzione di nomi d'azione con il participio passato e una motivazione semantica di azionalità: dai dati di produzione raccolti non si riconosce un vero e proprio pattern semantico che accomuni tutte le basi verbali, quanto una lieve tendenza all'intransitività e, più in particolare, una caratteristica sfumatura aspettuale risultativa. Da esplicite considerazioni degli apprendenti intervistati sono inoltre emersi possibili collegamenti tra la derivazione deverbale *target* e parole semanticamente simili note (ad esempio la produzione di *guarita* per 'guarigione' sarebbe motivata dalla vicinanza semantica del sostantivo *ferita*). Contemporaneamente pare però più plausibile l'ipotesi di una ricerca di analogie di tipo formale nella lingua d'arrivo (Berretta 1988, p. 108), e ne sarebbero esempi la coincidenza morfologica tra il participio passato derivato e aggettivi esistenti (es. tra *arrabbiata* per 'arrabbiatura' e *arrabbiato*) o la somiglianza tra determinati sostantivi e il verbo base della derivazione (es. *coperta* e *coprire*).

⁵¹ Per prendere visione della tabella completa sulle sovraestensioni di morfema nella formazione di astratti deverbali si consulti Berretta 1988, p. 103.

Questi fenomeni di analogia formale sono dunque inquadrabili entro il sistema di computazione interlinguistico e non devono essere spiegati in termini di interferenza con la prima lingua. Come infatti scrivono sia Berretta (1988) che Bozzone Costa (1988), non si riconosce un condizionamento morfologico di tipo sostanziale né comunque un parallelismo sistematico con la L1, quanto invece una crescente sensibilità morfologica dell'apprendente rispetto alla L2 in formazione. Va inquadrata in questa prospettiva l'ulteriore tendenza interlinguistica all'inserzione o alla cancellazione di morfemi relativi al participio passato in corpo di parola: ciò è dunque indice di una rappresentazione mentale che si costruisce sul sistema morfologico italiano, data l'esposizione da una parte a nomi d'azione coincidenti con il participio passato (sebbene il processo sia sincronicamente poco produttivo) e dall'altra ai frequenti nomi d'azione in *-zione* e *-tura* rispetto a cui il participio passato rappresenta una "presenza indiretta" (Berretta 1988, p. 110).

Bozzone Costa (1988) ha condotto un'indagine su meccanismi interlinguistici di tipo reinterpretativo che si riflettono nelle scelte di inserzione e cancellazione di materiale morfemico in corpo di parola: lo studio parte dall'analisi delle produzioni di apprendenti adulti per derivare delle tendenze generali di comportamento linguistico, quali l'elaborazione di ipotetiche regole nell'alveo del sistema della lingua *target* e la massimizzazione della trasparenza strutturale. In questa prospettiva, l'inserzione, e quindi la predilezione a cumulare morfemi, appare finalizzata a incrementare la trasparenza morfologico-semantiche, a partire in particolare da una lingua come l'italiano che è tipologicamente orientata ad una elevata potenzialità combinatoria (Bozzone Costa 1988, p. 116).⁵²

La raccolta dei dati di ricerca è avvenuta nel contesto di una attività didattica con apprendenti L2 sulla morfologia lessicale dell'italiano contemporaneo, tramite test di elicitazione sistematica. Come scrive Bozzone Costa (1988, p. 117), i dati raccolti si pongono in un *continuum* che va dagli interventi morfologici più marcati a quelli meno marcati e più tendenti alla regolarità formale.

Dal punto di vista degli affissi, si riscontra ad esempio la propensione a derivare nomi d'azione con la sovrabbondante inserzione di un prefisso (ad es. *incatturamento* per

⁵² È interessante, come sottolinea Bozzone Costa (1988, p. 119), che la tendenza alla massima trasparenza riflette anche il comportamento di parlanti nativi adolescenti o semi-colti, che producono rispettivamente forme come *tranquillizzante* per 'tranquillante' e *contrastazione* per 'contrasto'.

‘cattura’, da *catturare*) o la selezione di prefissi più iconici da un punto di vista semantico-lessicale, ma inadeguati (es. *primolavaggio* per ‘prelavaggio’). Per quanto invece riguarda l’identificazione della base derivata, la difficoltà degli apprendenti è data da un problema di “irregolarità e imprevedibilità nella formazione delle parole in italiano” (Bozzone Costa 1988, p. 120), da cui derivano dunque evidenze di regolarizzazione, tra cui la suddetta inserzione di materiale morfologico participiale tra la base verbale e il suffisso derivativo.

Nel contesto sperimentale di elicitazione è inoltre interessante l’opposto fenomeno di cancellazione morfologica, che non deve essere interpretato per Bozzone Costa come un espediente semplificativo, ma come una forma di rianalisi della parola, e quindi come indice di meccanismi attivi di rielaborazione. Un esempio, sempre dai nomi d’azione, è la cancellazione di segmenti in corpo di parola come in *condiziamento* da ‘condizionare’, spiegabile tramite una rianalisi che l’apprendente fa accostando nell’unico blocco *on + are* l’infisso e la desinenza verbale, che vengono cancellati in luogo del processo derivazionale. Rispetto al quadro generale, si è riscontrato però che la cancellazione riguarda principalmente i prefissi, di cui si evita in cumulo, a differenza di una maggior ricerca di trasparenza nelle formazioni suffissate. Ad ogni modo, si tratta di devianze che sono comunque indice della sensibilità linguistica in via di sviluppo nell’interlingua, guidata dai principi di naturalezza linguistica e dalle peculiarità della lingua d’arrivo.

Infine, sempre Bozzone Costa (1994) ha condotto un’ulteriore ricerca di osservazione dell’avanzamento morfologico interlinguistico basata sull’analisi della conversazione spontanea degli apprendenti, a cui sono conseguite considerazioni in parte diverse rispetto ai precedenti paradigmi sperimentali di elicitazione. La classificazione dei dati si presenta come una gerarchia delle devianze più frequenti, e tra queste Bozzone Costa (1994, p. 321) individua: scambi di morfemi, formazioni sovrapposte a lessemi già esistenti ma inadeguate per uso e significato, difficoltà legate alla base, fenomeni di inserzione e cancellazione e riduzione delle allomorfie.

Innanzitutto, gli scambi tra morfemi possono essere motivati dalla bassa predicibilità della morfologia lessicale dell’italiano (Simone 1983) e dai suoi “paradigmi ricchi di morfemi concorrenziali” (Bozzone Costa 1994, p. 322). È in questo quadro tipologico che si inseriscono i meccanismi di semplificazione e di analogia, sempre

guidati quindi dai criteri di produttività e frequenza tipici del sistema morfologico italiano. Appare inoltre interessante la già più volte nominata ricerca della trasparenza del significato, che può portare a produzioni formalmente più marcate ma semanticamente più iconiche (es. *ricordazione* per ‘ricordo’).

Casi di formazioni sovrapposte a lessemi già esistenti, ma inadeguate semanticamente e lessicalmente, si possono trovare nel campo dei nomi d’azione, e sono dovuti a difficoltà nella selezione della base verbali. In italiano può infatti verificarsi la combinazione di suffissi di nominalizzazione diversi a seconda che una determinata base sia o meno prefissata, e ciò ostacola gli apprendenti: si producono allora deviazioni come, ad esempio, *ricompensa* per ‘compensazione’ da *ricompensare* vs *compensare* (Bozzone Costa 1994, p. 324). L’ulteriore problema riguarda poi la polisemia delle basi, per cui determinati suffissi selezionano determinate sfumature di significato: un esempio di deviazione è allora *fregamento* per ‘fregatura’, rispetto al significato figurato del verbo base.

Relativamente alle complessità fonico-morfologiche della base, vi è una deviante propensione alla regolarizzazione, e quindi all’evitamento delle diverse realizzazioni allomorfe: un esempio di nome deverbale è *correggimento* per ‘correzione’, spiegabile sempre in termini di maggior trasparenza morfologica e di “diagrammaticità” (Bozzone Costa 1994, p. 328). La devianza dalla fonico-morfologia della base può essere legata alla più significativa salienza semantica di altre forme in relazione al bagaglio lessicale già posseduto dall’apprendente (es. *libertarsi* per ‘liberarsi’, a partire da una base già derivata). Allo stesso modo si tende alla riduzione dell’allomorfia anche rispetto al sistema di affissi, e quindi alla scelta del morfema con la distribuzione più ampia (es. *piantazioni* per ‘piantagioni’, data la maggior frequenza di *-zione*). Bozzone Costa (1994) riconosce anche che un’ulteriore devianza consiste nella sovraestensione della vocale tematica *-a* nelle formazioni nominali deverbali (es. *raccogliamento*): questa potrebbe essere motivata da una rianalisi dell’apprendente, che associa la vocale tematica *-a* al suffisso, e li interpreta come un unico blocco morfemico che applica nel rispetto dei parametri di frequenza della lingua *target*.

Per quanto riguarda i fenomeni di inserzione e cancellazione morfologica, si riscontrano nei dati spontanei risultati in gran parte coincidenti con quelli dei dati elicitati, ma si può ipotizzare una differente interpretazione della cancellazione. Secondo, infatti,

Bozzone Costa (1994), nella conversazione spontanea si tratterebbe di un fenomeno di semplificazione, rispetto ad una diversa tendenza rielaborativa riscontrata negli esperimenti di elicitazione, in cui il parlante ha maggior autocontrollo linguistico. Cancellazioni di prefissi iniziali o di infissi in corpo di parola deriverebbero da una scarsa salienza percettiva o da una complessità fonetico-articolatoria di morfemi che si perderebbero allora nel parlato non controllato.

In conclusione, necessita di una breve discussione il fenomeno della conversione e la sua problematica valenza nel sistema dell'interlingua. Per le sue caratteristiche di scarsa trasparenza semantica, non può essere definito iconico a livello di naturalezza (Dressler 1987), ma è allo stesso tempo un processo derivazionale di elevata semplicità formale: questi aspetti contrastanti creano un conflitto di previsioni, sulla precoce o tarda comparsa nel sistema linguistico dell'apprendente. I dati quantitativi dell'esperimento di Bozzone Costa mostrano una scarsa frequenza del processo, che può dunque essere relazionata al sistema della lingua *target* che predilige processi derivazionali con maggior trasparenza e naturalezza. Osservando i dati, si nota che l'uso selettivo della derivazione zero riguarderebbe principalmente le verbalizzazioni piuttosto che le nominalizzazioni, e tra queste ultime in modo produttivo solamente i nomi d'azione (Bozzone Costa 1994, p. 333). È dimostrato dunque, ancora una volta, che il comportamento degli apprendenti è condizionato dalla lingua seconda d'arrivo, e manifesta “un rispecchiamento nelle IL di universali validi interlinguisticamente” (ivi).

5. La facilitazione linguistica di un testo storico disciplinare

5.1 Introduzione al progetto didattico

La sperimentazione di seguito descritta è stata sviluppata nel corso di un tirocinio che la sottoscritta ha svolto presso la Scuola Secondaria di I grado A. Boito, appartenente all'Istituto Tartini di Padova. Il progetto ha previsto l'iniziale osservazione passiva di una classe terza nelle ore delle materie letterarie (italiano, storia e geografia), e successivamente lo svolgimento di alcune attività didattiche, in collaborazione con la docente di riferimento, finalizzate a promuovere la lingua dello studio e a fornire le strategie necessarie per incrementarne la comprensione. L'esperimento principale è consistito nell'analisi qualitativa e quantitativa e nella successiva facilitazione linguistico-testuale di una lezione sul tema della Resistenza, tratta dal manuale di storia adottato in classe; è stata programmata anche una fase pre-sperimentale, consistita nella somministrazione di una prova di comprensione di un altro testo storico non facilitato, al fine di sondare preliminarmente gli eventuali punti di difficoltà, specialmente lessicali, di una classe non abituata ad un uso ordinario dei manuali scolastici.

Al fine di avviare gli studenti all'esperienza didattica, si è pensato di realizzare con loro una sorta di autobiografia linguistica collettiva a voce, che ha portato ad un arricchente confronto conoscitivo, efficace da un punto di vista sia linguistico che socio-relazionale per il gruppo classe. Con la dovuta sensibilità, si è infatti parlato del linguaggio come parte integrante della realtà quotidiana, e più specificamente della/e propria/e lingua/e come parte fondante dell'identità di ogni individuo. Il plurilinguismo degli studenti ha dunque stimolato una riflessione sulla propria consapevolezza linguistica e culturale, valorizzante sia per nativi che per non nativi, e ha permesso ulteriormente di raccogliere dati sulla padronanza dell'italiano in classe.

L'autobiografia linguistica è stata impostata come una sorta di intervista rivolta ad uno studente alla volta, al quale si chiedevano molteplici aspetti della propria storia

linguistica.⁵³ le domande riguardavano innanzitutto la propria lingua madre (o lingue, nel caso di bilinguismo), e successivamente la lingua madre dei propri genitori, la principale lingua di comunicazione nel contesto familiare, le lingue straniere studiate o in parte conosciute e, infine, per incrementare un maggior coinvolgimento, la lingua sentita più vicina da un punto di vista affettivo-emozionale.

Dalla raccolta dei dati è dunque derivata la distribuzione plurilinguistica della classe, costituita per la maggior parte da studenti di origine straniera ma nati in Italia o comunque arrivati nei primissimi anni di vita: la loro competenza nell'italiano, sia basilare che accademico-disciplinare, poteva dunque essere paragonabile a quella degli studenti nativi, pur forse con qualche maggiore difficoltà espressiva in fase di produzione. Molti di questi studenti erano quindi bilingui simmetrici e di provenienza principalmente araba e romena, abituati a parlare nel contesto familiare sia l'italiano che la lingua d'origine dei genitori. Nella classe erano però presenti anche due studenti con *background* migratorio relativamente più recente, che ricordavano di aver appreso l'italiano come seconda lingua; mentre uno dei due possedeva adeguate competenze linguistiche in comprensione e produzione, l'altra, arrivata in Italia dalla scuola primaria, mostrava ancora ricorrenti perplessità (specialmente ortografiche e sintattiche) sul piano della produzione scritta. Diversa era invece la situazione di tre studentesse, di origine rispettivamente rumeno-russa, nigeriana e cinese: le prime due erano nate in Italia ma avevano anche in parte vissuto nel paese d'origine familiare, mentre la studentessa cinese, al di là delle ore scolastiche, non era frequentemente immersa in contesti comunicativi che prevedessero l'uso dell'italiano. Queste tre ragazze possedevano adeguate competenze linguistiche basilari, ma al contempo scarsa padronanza della lingua disciplinare, sia in comprensione che in produzione.

Date le dinamiche della classe di riferimento e il temperamento generale degli studenti, in accordo con la docente tutor si è tuttavia preferito non costruire un percorso didattico personalizzato per gli studenti più in difficoltà; è stato pianificato invece un programma di facilitazione unico, che stimolasse una riflessione introduttiva sulla lingua dello studio, sulle capacità metalinguistiche, sulle complessità dei manuali scolastici e sulle strategie di accesso alla comprensione.

⁵³ Si sottolinea come l'attività sia stata anticipata da una necessaria chiarificazione sui concetti di lingua madre L1, di lingua seconda o di contatto L2, di lingua straniera e di bilinguismo, al fine di orientare il più possibile gli studenti verso risposte coerenti e consapevoli e di garantire una maggiore attendibilità dei dati.

L'esperienza didattica principale ha avuto la durata di circa otto ore, e ha previsto una fase finale di verifica e valutazione sulla comprensione del testo facilitato, finalizzata a confrontare i risultati rispetto alle strategie di facilitazione affrontate.

Il lavoro di presentazione linguistica è stato esteso anche ad un'altra classe terza, che ha rappresentato una sorta di gruppo di controllo rispetto all'esperimento principale di facilitazione. Si trattava di una classe molto interessante dal punto di vista linguistico, in quanto principalmente composta sia da studenti di origine straniera ma nati in Italia sia da studenti di migrazione effettivamente più recente che riferivano di star apprendendo l'italiano come lingua seconda; gran parte degli studenti parlava nel contesto familiare anche (o solo) la lingua dei genitori ed era per lo più di provenienza moldavo-romena, sudamericana, araba, ucraina e russa. Il campione appena descritto sarebbe stato particolarmente adatto ai fini della sperimentazione sulla comprensione della lingua dello studio, in virtù del suo più evidente carattere plurilingue: tuttavia, la ridotta quantità di ore di lezione tenute dalla docente tutor nella specifica classe (relative solo alla materia di geografia) non ha permesso un'osservazione più approfondita riguardo alle difficoltà nella lingua disciplinare storica e alla portata dello strumento manualistico rispetto al sistema didattico abitualmente adottato.

Dal momento che si trattava comunque di due classi all'incirca pari sul piano della preparazione, seppur esposte a metodi di insegnamento diversi, si è ritenuto ragionevole poter allora selezionare la seconda classe per una prova di controllo, che garantisse una forma di confronto rispetto alla sperimentazione di facilitazione pianificata.

5.2 La fase pre-sperimentale

Il periodo di osservazione passiva della classe principale ha permesso di analizzare i metodi di insegnamento abitualmente adottati, relativamente al campo delle materie letterarie. L'impostazione più frequente delle lezioni della docente si fondava sull'utilizzo di supporti grafico-visivi (come presentazioni Power-Point, documentari, film) e su strategie di apprendimento ludico che stimolavano negli studenti un approccio fortemente interattivo, e avvicinavano l'astrattezza delle nozioni all'esperienza concreta quotidiana. Come già anticipato, questo tipo di strategie didattiche era preferito rispetto

al tradizionale riferimento ai manuali scolastici, dei quali si criticavano i generali tratti di complessità non funzionali ad un apprendimento duraturo degli studenti. Sebbene il ruolo dello strumento manualistico fosse ridotto, in classe era prevista l'adozione del testo scolastico di storia, di cui era spesso consultato l'apparato iconico e selezionate porzioni testuali, al fine di garantire l'accesso ad un adeguato apprendimento linguistico e concettuale.

Dato questo contesto, gli obiettivi dell'esperimento didattico sono stati non solo evidenziare la necessità di un miglioramento di specifiche caratteristiche disfunzionali manualistiche, ma anche proporre efficaci strategie di comprensione testuale per lo sviluppo di un'interazione ragionata con il testo scolastico che evitasse un suo totale abbandono.

L'attività pre-sperimentale ha quindi permesso alla sottoscritta di sondare preliminarmente come gli studenti si confrontassero con un testo disciplinare storico, ed è consistita nella somministrazione di una prova di comprensione testuale, con domande a risposta multipla e aperta. La prova prevedeva dunque la lettura individuale di una lezione tratta dalla precedente edizione del manuale di storia della classe,⁵⁴ intitolata *Fascismo, Chiesa e leggi razziali*. Si è inoltre chiesto ai ragazzi di sottolineare nel corso della lettura tutte quelle parole di cui non riuscivano a trarre il significato o un sinonimo, al fine di inquadrare sommariamente il loro potenziale bagaglio lessicale e le loro principali difficoltà.⁵⁵

Segue la trascrizione del testo analizzato:

⁵⁴ Il manuale di riferimento è Stumpo E. B. (2016), *La Grande Storia. Dal Novecento ai giorni nostri*, Mondadori Education, Milano.

⁵⁵ Per quanto riguarda l'analisi qualitativa e quantitativa del testo somministrato, segue una descrizione sommaria, dal momento che in questa sede si predilige essenzialmente evidenziare la situazione linguistica iniziale degli studenti, per poi dedicare un più attento approfondimento al secondo testo, effettivo oggetto di sperimentazione.

Mussolini e la Chiesa raggiungono un accordo

Un problema non risolto della politica italiana era quello dei **rapporti fra Stato e Chiesa**.

Di fatto, i cattolici già partecipavano alla vita politica e si era attenuato il contrasto tra Stato e Chiesa sorto con l'annessione di Roma allo Stato italiano nel 1870 (vd. Unità 3, lez. 3; Unità 5, lez. 2). Tuttavia Mussolini comprese che, in un Paese cattolico come l'Italia, risolvere in maniera ufficiale il **conflitto** fra Stato italiano e Santa Sede gli avrebbe procurato un'ampia popolarità. La Chiesa, da parte sua, non rifiutò un'offerta di pacificazione.

Dopo lunghe trattative segrete, si arrivò all'accordo: il **Concordato fra Stato e Chiesa** venne firmato l'**11 febbraio 1929** da Mussolini stesso e dal cardinale Gasparri, segretario di Stato vaticano (ossia ministro degli Esteri), a nome del pontefice **Pio XI**.

Il concordato prese il nome di **Patti lateranensi**, in quanto fu firmato nel palazzo di San Giovanni in Laterano.

La Chiesa viene presentata come alleata del fascismo

Secondo il Concordato fra Stato e Chiesa: **il pontefice riconosceva Roma** come **capitale** del regno d'Italia; il governo italiano assicurava alla Santa Sede la piena sovranità su una piccola porzione della città di Roma, chiamata **Città del Vaticano**, riconosciuta come un vero e proprio **Stato indipendente**; la **religione cattolica** diventava "**religione di Stato**", e sarebbe stata insegnata in tutte le scuole pubbliche come materia obbligatoria; il **matrimonio** religioso, celebrato da un sacerdote, acquisiva automaticamente anche validità civile; lo Stato avrebbe pagato un **indennizzo** per risarcire la Santa Sede dei beni espropriati nel 1870.

Da questa mossa Mussolini ottenne tutti i vantaggi di **popolarità** che si aspettava: egli diventò l'"**uomo della Provvidenza**". In realtà, i rapporti fra Chiesa e fascismo ebbero anche momenti di tensione, per esempio quando la Chiesa difese l'esistenza dell'**Azione Cattolica** (un'organizzazione giovanile molto diffusa) contro le pretese del fascismo di avere l'esclusiva nella formazione dei giovani.

1938: vengono introdotte le leggi razziali contro gli Ebrei

Nell'ottobre **1938**, per allinearsi alla Germania nazista (vd. Unità 9, lez. 4), il regime fascista introdusse in Italia le **leggi razziali contro gli Ebrei**. Da un giorno all'altro **gli Ebrei cittadini italiani furono emarginati** dalla vita civile, sociale e politica; vennero costretti a un'esistenza piena di difficoltà dal punto di vista materiale e morale e poi esposti al folle disegno sterminatore nazista (vd. Unità 11).

Secondo le **teorie razziste** del fascismo, gli Ebrei erano biologicamente estranei alla razza italiana e, quindi, dovevano essere considerati dai "veri" Italiani come dei **cittadini "diversi" e "pericolosi"**.

In conseguenza delle leggi razziali, gli Ebrei italiani: furono estromessi dalle **scuole pubbliche** (dagli asili alle università), sia come studenti sia come maestri o professori; vennero esclusi dal **servizio militare** e da tutti gli **impieghi statali**; la maggior parte delle famiglie ebraiche rimase improvvisamente senza stipendio e fu costretta ad adattarsi ai mestieri di fortuna; molti grandi studiosi dovettero abbandonare le università italiane ed emigrare; non poterono più contrarre **matrimoni "misti"**, e quindi sposarsi con "non Ebrei".

La reazione degli Italiani alla propaganda antisemita

Prima del 1938 l'antisemitismo era un sentimento poco diffuso in Italia, dove gli Ebrei erano pochi (lo 0,1% della popolazione) e perfettamente integrati. Per convincere la popolazione italiana ad aderire alla **politica antiebraica**, il regime mobilitò diverse personalità della cultura (giornalisti, scienziati, scrittori) e diede il via a una **propaganda aggressiva e martellante**.

Ma le **misure antisemite**, condannate in parte anche dalla Chiesa cattolica, urtarono la coscienza di una parte degli Italiani, che iniziarono proprio da quel momento ad allontanarsi dal regime, disgustati dalla malvagità di tale politica e dall'alleanza militare sempre più stretta tra Mussolini e la Germania nazista. Altri Italiani, invece, approfittarono delle restrizioni imposte agli Ebrei per trarre **vantaggi personali**, per esempio impadronendosi delle loro ricchezze oppure occupandone i posti di lavoro.

Dal punto di vista del calcolo quantitativo della leggibilità, il campione analizzato presenta un indice di *Gulpease* pari a 41,8 (valore di READ-IT), che dimostra la sua evidente complessità in relazione ad un destinatario di licenza media. Il testo è suddiviso in diciassette periodi, la cui lunghezza media ha un valore molto elevato (40,5 elementi, in *token*), che sarebbe indicativo di una stratificata articolazione sintattica interna; tuttavia, dall'osservazione del testo si riscontra che le frasi complesse non sono eccessivamente gerarchizzate, e presentano più frequentemente subordinate relative e subordinate implicite al participio e gerundio. La lunghezza media delle parole (che sono in totale 689) è invece di 5,5 caratteri, e anche questa può essere rappresentativa di un sistema lessicale composito.

Per quanto riguarda allora la distribuzione linguistico-lessicale, la maggioranza delle parole risulta appartenere al Vocabolario di Base (circa il 75%), ma allo stesso tempo sono presenti diversi lessemi trasversali della disciplina di carattere tecnico-colto, rilevati infatti rilevati difficili dagli studenti. Si osservano inoltre diverse nominalizzazioni (ad es. *annessione, organizzazione, pacificazione*), per lo più trasparenti, e alcune espressioni di carattere metaforico (non spiegate nel testo, come *uomo della Provvidenza, propaganda martellante*), in apparenza facilmente inquadrabili da un punto di vista linguistico-conoscitivo ma in realtà percepite come parzialmente oscure.

Dal punto di vista dell'organizzazione concettuale-testuale, il testo non è parso particolarmente ostacolante per gli studenti: presenta una suddivisione in blocchi informativi coerenti, a loro volta ben articolati in capoversi; non sono state inoltre riscontrare specifiche complessità disfunzionali di distillazione e contrazione concettuale o di identità ostacolate. Relativamente, infine, all'aspetto grafico e paratestuale, le pagine analizzate contengono due immagini accompagnate da didascalie, alcune domande orientative sul testo, parole chiave evidenziate in grassetto, una fonte storica e una piccola sezione di approfondimento. Si riscontra inoltre la facilitante struttura verbale dei titoli e l'espedito grafico dell'elenco di nozioni per punti, finalizzato ad alleggerire la densità concettuale della pagina; un tratto significativamente non facilitante sta invece nell'assenza di glossari a margine o di definizioni che non mitiga la complessità lessicale del testo.

La scheda della prova prevedeva dieci domande, cinque a risposta multipla e cinque chiuse; entrambe le tipologie erano costruite in modo da verificare se lo studente fosse a conoscenza di certe parole presenti nel testo, o tramite la richiesta diretta di un sinonimo o tramite l'attivazione di ragionamenti che per via traversa implicassero determinate conoscenze lessicali. Allo stesso modo, si richiedeva la capacità di orientarsi sul testo e sul paratesto (e quindi di osservare didascalie, immagini, approfondimenti laterali), al fine di recuperare le informazioni necessarie per lo svolgimento dell'esercizio.

Si presenta il test pre-sperimentale proposto:

TEST DI COMPRESIONE SULLA LEZIONE 8: FASCISMO, CHIESA E LEGGI RAZZIALI

Quesiti a scelta multipla

- 1) I Patti lateranensi sono:
 - A. Un documento che risolve il conflitto decennale tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica.
 - B. Un accordo fra la Chiesa e la città di Roma.
 - C. Un patto segreto fra Mussolini ed il Cardinale Gasparri
 - D. La ratifica di una pacificazione fra lo Stato italiano e la Germania nazista.

- 2) L'annessione della città di Roma allo Stato italiano è avvenuta nel:
 - A. 1929
 - B. 1918
 - C. 1870
 - D. 1861

- 3) Nella frase *Lo Stato avrebbe pagato un indennizzo per risarcire la Santa Sede dei beni espropriati*, quale termine fra i seguenti potresti usare per sostituire **indennizzo**?
 - A. guadagno
 - B. prestito
 - C. resto
 - D. rimborso

- 4) Con l'introduzione delle leggi razziali cosa era permesso agli ebrei italiani?
- A. Frequentare la scuola.
 - B. Lavorare negli uffici pubblici.
 - C. Sposarsi con altri ebrei.
 - D. Sostenere il servizio militare.
- 5) Quale affermazione tra le seguenti **non** è corretta rispetto al Manifesto della Razza?
- A. fu sottoscritto da 10 scienziati.
 - B. fu la base scientifica delle leggi razziali emanate nel 1938 dal regime fascista.
 - C. dichiara che gli ebrei non appartengono alla pura razza italiana.
 - D. sostiene che le razze esistono per ragioni non biologiche.

Quesiti a risposta aperta

1. Perché il concordato tra Stato e Chiesa del 1929 viene considerato un **successo** di Mussolini?
2. Elenca 3 vantaggi che la i Patti lateranensi portano alla Chiesa cattolica?
3. Per quale ragione il **Manifesto della razza** del 1938 suggerisce di vietare le unioni tra "italiani" ed "ebrei"?
4. Quali **2 atteggiamenti** dimostrano gli Italiani di fronte alla politica antisemita di Mussolini?
5. Quale disciplina piuttosto recente ha permesso di affermare che le razze umane non esistono? Le diversità fisiche visibili tra gli individui a cosa sono dovute?

I risultati del pre-esperimento hanno mostrato punteggi intermedi, rappresentativi di una non eccessiva difficoltà dei ragazzi nell'approccio al testo: il punteggio delle domande chiuse è stato in media circa 3/5, mentre quello delle domande aperte 6/10. Allo stesso tempo si è però evidenziato un alto numero di parole sconosciute per gli studenti, per cui dopo la comprensione è stata tenuta una prima lezione facilitante sulla portata lessicale del testo, consistente nell'analisi collettiva di tutte le parole ritenute ostacolanti.

Sono stati principalmente sottolineati nomi deverbali e deaggettivali (*annessione, inconsistenza, peculiarità*), alcuni participi passati (*attenuato, emarginati, espropriati, estromessi*), conversioni con accezione tecnico-specialistica (*Concordato, indennizzo*) e ulteriori nomi e aggettivi con accezione comune (*pontefice, Provvidenza, antisemiti, martellante*). In particolare, il termine più evidenziato e quindi più difficile da riconoscere è stato *indennizzo*, ma allo stesso tempo gran parte degli studenti ha saputo comunque rispondere correttamente alla domanda a scelta multipla richiedente il suo significato. Si è allora discusso con la classe se una seconda lettura del testo o la visione delle quattro opzioni della domanda in questione avessero stimolato strategie inferenziali contestuali o co-testuali che li avessero orientati al giusto sinonimo. Ulteriori parole come poi *espropriati, emarginati* ed *estromessi* hanno inoltre dato occasione per una riflessione introduttiva sulla composizione morfologica delle parole, sul riconoscimento al loro interno di unità (pur magari lessicalizzate), che aiutassero a ricostruire significati a prima vista non riconosciuti.

Al di là dell'utilità conoscitiva ai fini della tesi, l'attività ha avuto risvolti efficaci per la classe, che sarebbe stata impegnata dopo poche settimane nello svolgimento delle prove Invalsi 2024: la discussione dei risultati ha infatti permesso di ragionare sui diversi modi di comprendere le parole, osservate nella loro struttura e nella loro dimensione contestuale e co-testuale, tramite l'applicazione di strategie inferenziali alla portata di tutti.

5.3 Descrizione preliminare e analisi qualitativa del testo facilitato

Le quattro pagine oggetto di analisi appartengono al Tema 6. *La Resistenza*, tratto da *Temi del Novecento*, fascicolo di approfondimento di Stumpo E. B. (2022), *Ponti nel tempo. Dal Novecento ai giorni nostri*. Già in fase di pianificazione si era pensato in accordo con la docente tutor di dedicare l'innovativo esperimento didattico alla trattazione del movimento storico della Resistenza, ma ha profondamente colpito l'assenza nel manuale principale di una specifica sezione al riguardo. È stata piuttosto osservata una dispersione di informazioni sul tema, che crea un effetto disorientante e declassa ad approfondimento marginale un ampio movimento di fatto fondamentale per

la seconda esperienza bellica europea e per le sorti della democrazia costituzionale italiana. Si tratta di una scelta autoriale evidentemente discutibile, indice di una scarsa disponibilità ad un accesso informativo completo per il lettore. Date queste condizioni, si è comunque scelto di affrontare l'argomento dal tema di approfondimento, di cui sono stati selezionati cinque paragrafi e una delle tre fonti presenti (il *Documento 2*) al fine di non appesantire eccessivamente il lavoro in classe (per lo stesso motivo sono state escluse le ultime due pagine del tema).

Segue la scansione delle pagine proposte:

LA RESISTENZA

TEMA

6

1. La seconda guerra mondiale

Per approfondire puoi:

📖 Leggere *Bella Ciao. La Resistenza raccontata ai ragazzi* di Tina Anselmi, Biblioteca dell'Immagine, 2015, un libro che spiega le ragioni che spinsero tanti uomini a impegnarsi nell'opposizione al nazifascismo.

📖 Leggere *Uomini e comandanti* di Giulio Questi, Einaudi 2014, un racconto crudo, realistico, ma al tempo stesso molto "umano" della sua esperienza di partigiano.

📖 Leggere *L'Agnese va a morire* di Renata Viganò, Einaudi 2014, la storia di una donna, Agnese, che collabora con i partigiani assumendo il ruolo di staffetta durante la seconda guerra mondiale.

📖 Leggere *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino, Einaudi, 1947, storia commovente di un ragazzo che si ritrova coinvolto nella guerra partigiana.

Con lo scoppio della seconda guerra mondiale l'espansione territoriale della Germania fu estremamente rapida, come hai studiato nell'Unità 8 del libro di testo. Nel giro di pochi anni, buona parte dell'Europa e quasi tutto il Nord Africa furono assoggettati alle potenze dell'Asse. I soli Paesi rimasti neutrali erano Svezia, Svizzera, Irlanda, Portogallo, Spagna e Turchia. Tutti i territori occupati dalle truppe dell'Asse videro nascere movimenti di sabotaggio e di guerriglia contro l'occupazione nazifascista. Il fenomeno fu prevalentemente europeo, ma non solo: la concomitante espansione del Giappone, alleato del blocco nazifascista, portò anch'essa alla nascita di movimenti di Resistenza in vari paesi del Pacifico, come la Cina e l'Indonesia. La carta evidenzia le aree dell'Europa nelle quali la Resistenza partigiana fu più attiva.



1

Figura 11. Tema 6. La Resistenza: sequenza di pagine riorganizzate ai fini della sperimentazione

2. La Resistenza in Europa

I primi movimenti organizzati della Resistenza europea nacquero nel 1940 in Danimarca, Paesi Bassi, Belgio e Norvegia. Grande rilievo assunsero i movimenti di opposizione al regime in Francia, dove gli oltre centomila partigiani francesi, detti *maquisards* (da *maquis*, "bosco" o "foresta") diedero un contributo fondamentale allo sbarco degli Alleati in Normandia.

Sul fronte orientale, la Resistenza ebbe il suo massimo sviluppo nelle aree occupate dell'Unione Sovietica, dove i partigiani poterono contare sul supporto dell'Armata Rossa.

In Jugoslavia, sotto la guida del maresciallo Josip Broz (soprannominato Tito), le schiere di partigiani si organizzarono in un vero e proprio esercito, che contribuì in modo decisivo alla liberazione dei territori occupati.

Al termine del conflitto mondiale, molti personaggi di spicco della Resistenza europea ricoprirono ruoli di primo piano nello scenario politico internazionale: il generale Charles de Gaulle, dopo aver guidato da Londra un esercito regolare sostenuto dagli Alleati (► Documento 1), divenne il primo presidente del Consiglio della Francia del dopoguerra; sorte analoga toccò, tra gli altri, anche a Enver Hoxha, capo dei partigiani albanesi, e a Tito, che governò la Jugoslavia dall'immediato dopoguerra fino alla sua morte, nel 1980.



▲ Un partigiano francese durante un'azione di supporto ai soldati alleati.

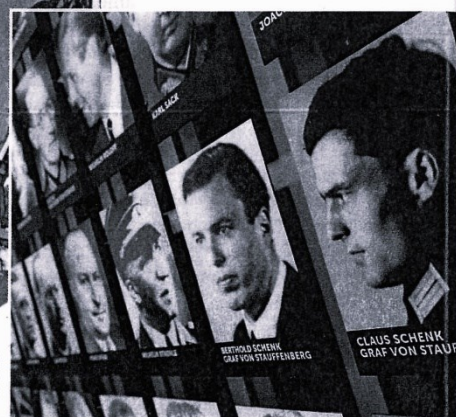
3. La Germania antinazista

Anche in Germania vi fu un importante movimento clandestino di opposizione al regime, attivo tra il 1933 e il 1945, che poté contare sul supporto di alcuni ufficiali cospiratori nella Wehrmacht e nel governo nazista, su reti di spionaggio e gruppi armati. La Resistenza tedesca (*Widerstand*) fu responsabile di ben diciassette attentati alla vita di Adolf Hitler, tutti falliti: in risposta all'ultimo, la Gestapo ordinò l'arresto di 5000 persone e l'esecuzione di circa 200 oppositori del regime (o presunti tali), con la conseguente decimazione dell'opposizione antinazista.



◀ Alti gerarchi nazisti ispezionano la sala conferenze danneggiata dopo il fallito attentato a Hitler del 20 luglio 1944, organizzato dalla Resistenza tedesca.

► Ritratti dei membri della Resistenza tedesca in mostra al Memoriale della Resistenza di Berlino nel luglio 2019.



4. La Resistenza in Italia

Un fenomeno complesso

In Italia il fenomeno della Resistenza fu più complesso che in altre nazioni europee. La Resistenza italiana, infatti, ebbe in sé due anime:

- l'insurrezione di un popolo oppresso dalla dittatura e impoverito da tre anni di guerra;
- lo scontro interno tra antifascisti e collaborazionisti del regime.

Per queste ragioni, uomini e donne diversi tra loro per ispirazione politica e ideologica (comunisti, cattolici, liberali, repubblicani, monarchici) si unirono intorno a un obiettivo comune: combattere per un'Italia libera dal nazifascismo.

Una comunione di intenti che troverà la sua compiuta espressione nella repubblica democratica e pluralista nata al termine della guerra e nel metodo con cui fu scritto il testo della Costituzione (► Documento 2).

Documento 2

La Resistenza italiana Il primo brano presentato è tratto da un discorso pubblico di Piero Calamandrei, giurista, scrittore e politico italiano, valente antifascista e tra i principali artefici della Costituzione repubblicana del 1947; il secondo brano, invece, è la testimonianza di una ragazza di 23 anni che, nel settembre del 1943, dovette abbandonare la sua casa, pochi giorni dopo la nascita del figlio, per fuggire ai fascisti che cercavano suo marito, partigiano.

Il nostro Beccaria¹ [...] scriveva: "Non vi è libertà ogni qualvolta le leggi permettono che, in alcuni eventi, l'uomo cessi di essere persona e diventi cosa".

Ora il fascismo fu la rinnegazione di questo. Per la bestiale ferocia dello squadristo fascista, l'uomo tornò ad essere una cosa [...] Il primo passo, la rottura di una conquista millenaria, fu quello: il resto doveva fatalmente venire.

Ma fino da allora cominciò la Resistenza: contro l'oppressione fascista che voleva ridurre l'uomo a cosa, l'antifascismo significò la Resistenza della persona umana che si rifiutava di diventare cosa e voleva restare persona: e voleva che tutti gli uomini restassero persone: e sentiva che bastava offendere in un uomo questa dignità della persona, perché nello stesso tempo in tutti gli altri uomini questa stessa dignità rimanesse umiliata e ferita.

Piero Calamandrei, Discorso pubblico in occasione della Celebrazione del decennale della resistenza, Forlì, 1955 (adattato)

A volte mi viene da pensare che ho pagato, come tanti, un prezzo altissimo per questa Italia nuova. La sera rivedo i volti dei ragazzi di un tempo che oggi non ci sono più e penso che se fino a oggi ho continuato a impegnarmi per la libertà e i diritti è per rimanere fedele a loro e a quegli ideali che ci facevano sentire dalla parte giusta e ci facevano superare la paura.

Didala Ghilarducci, *Io sono l'ultimo. Lettere di partigiani italiani*, Einaudi, Torino 2012

1. Beccaria: Cesare Beccaria, giurista italiano illuminista vissuto nel Settecento, autore del libro contro la pena di morte intitolato *Dei delitti e delle pene*.



▲ Partigiani della Brigata Italia attiva nell'area di Modena.

5.

Le formazioni partigiane e il ruolo dei partiti

Se i movimenti antifascisti clandestini operarono per l'intera durata del regime fascista, l'attività di resistenza vera e propria iniziò l'8 settembre 1943: quel giorno, infatti, la radio annunciò che l'Italia aveva firmato l'armistizio con gli Alleati a Cassibile, in Sicilia. Mentre il Sud del Paese, liberato dagli Alleati, era al sicuro sotto il governo del maresciallo Badoglio, per i successivi venti mesi il resto della penisola fu teatro di scontri tra le truppe nazifasciste, che controllavano l'Italia centro-settentrionale (con Mussolini a capo della Repubblica di Salò), e quelle alleate, che tentavano di avanzare verso nord.

La Resistenza contrastò le forze nazifasciste con azioni di guerriglia, soprattutto sui monti e nelle campagne (► Documento 3).

Fondamentale per il coordinamento della guerra partigiana fu il Comitato di Liberazione Nazionale (CLN), l'organismo che riuniva i partiti antifascisti italiani, articolato in sedi regionali, provinciali, comunali e di quartiere, distribuite sull'intero territorio.

Nell'ultima fase del conflitto, il CLN dell'Alta Italia (CLNAI), con sede a Milano, assunse la fisionomia di governo clandestino dell'Italia occupata.

Le formazioni più numerose e più attive sul territorio furono le **brigade Garibaldi** (che facevano capo al Partito comunista). Vi furono poi le **brigade Giustizia e Libertà** (collegate al Partito d'Azione) e le **brigade Matteotti** (collegate al Partito socialista), ma anche le formazioni partigiane autonome ebbero un ruolo chiave nella guerriglia.

I partigiani non avevano a disposizione artiglieria e armamenti pesanti: tutto ciò che possedevano erano le armi sottratte al nemico e quelle fornite dagli Alleati attraverso i lanci di paracadute, motivo per cui operavano soprattutto tramite azioni di guerriglia mirate e imboscate.

Se le bande partigiane agivano soprattutto tra le montagne, nelle città si organizzarono i cosiddetti **Gruppi di azione patriottica (GAP)**, piccole cellule isolate di tre o quattro elementi che compivano azioni dirette contro le truppe occupanti o contro singole personalità fasciste e naziste. Nelle fabbriche cittadine nacquero invece le **Squadre di azione patriottica (SAP)**, con funzioni di sabotaggio e controllo. Le file della Resistenza furono ulteriormente rinfoltite dalle nuove leve richiamate alle armi dalla Repubblica di Salò, che scelsero però di confluire nelle brigate partigiane e nelle altre organizzazioni di lotta.



◀ Partigiani a Firenze nel 1944.

6

4

Il fascicolo è suddiviso in temi, che a loro volta si articolano in paragrafi e documenti di fonti; all'inizio di ogni sezione vi sono due pagine introduttive sull'argomento in questione, nelle quali viene dato spazio ad una prima definizione della principale parola-chiave del tema e ad immagini accompagnate da didascalie e da domande-stimolo preliminari. In queste pagine, come nella sezione finale *Ponti nel Tempo*, vi sono inoltre spunti di riflessione o ulteriori paragrafi e fonti funzionali ad aggiornare l'esperienza storica rispetto alla realtà concreta degli studenti. Per l'esperimento di facilitazione, si è pensato di recuperare dalle pagine di presentazione del tema alcune immagini e didascalie, funzionali al *brainstorming*, così come la definizione della parola Resistenza, da riproporre diversamente in una fase di sintesi finale di post lettura.

Da un punto di vista grafico, le pagine oggetto d'analisi prevedono, accanto alla componente scritta, spunti introduttivi di approfondimento letterario, un apparato iconico e documenti storici autentici di approfondimento. La presenza di diversi *font* accentua la distinzione fra i contenuti principali e quelli laterali, e l'utilizzo del grassetto è funzionale ad individuare a testo le parole e le frasi ritenute più rappresentative per la comprensione e la memorizzazione del contenuto.

Da un punto di vista lessicale, sono presenti numerose nominalizzazioni e termini tecnici trasversali della storia. I nomi d'azione sono abbastanza trasparenti, ma interessanti per un'introduttiva riflessione sulla formazione morfologica delle parole: si notano per lo più nominalizzazioni in *-zione* (es. *occupazione*), *-mento* (es. *movimento*), *-aggio* (es. *sabotaggio*) e conversioni (es. *scontro*). L'apparato lessicale tecnico-colto è piuttosto denso, e non ci sono spiegazioni dei termini nel paratesto; alcuni di questi sono stati trattati nelle unità del libro di testo principale, ma la nuova edizione rispetto alla precedente del 2016 presenta una generale riduzione dei glossari a margine.

Dal punto di vista dell'organizzazione testuale e concettuale, alcuni paragrafi si presentano come una lista di nozioni alquanto sintetiche, dando l'impressione di una eccessiva sintesi e distillazione dei concetti. Anche in questo caso si potrebbe obiettare che ad alcune di queste nozioni sia stato dato maggiore spazio all'interno del manuale principale, ma in realtà anche quest'ultimo è caratterizzato da una generale tendenza alla brevità disfunzionale.

5.4 Analisi quantitativa: indice di leggibilità e complessità lessicale

A questa prima descrizione qualitativa segue l'effettiva trascrizione dei cinque paragrafi di testo selezionati, per un'indagine quantitativa ispirata al modello di Baldo (2019). Il programma READ-IT⁵⁶ ha fornito l'indice di leggibilità *Gulpease* e un quadro su complessità e ricchezza della struttura lessicale del testo; al contempo sono stati selezionati tre campioni testuali di cento parole per un calcolo quantitativo manuale da confrontare con i dati offerti dall'algoritmo.

La seconda guerra mondiale

Con lo scoppio della Seconda guerra mondiale l'espansione territoriale della Germania fu estremamente rapida, come hai studiato nell'Unità 8 del libro di testo. Nel giro di pochi anni, **buona parte dell'Europa e quasi tutto il Nord Africa furono assoggettati alle potenze dell'Asse**. I soli Paesi rimasti neutrali erano Svezia, Svizzera, Irlanda, Portogallo, Spagna e Turchia.

Tutti i territori occupati dalle truppe dell'Asse videro nascere **movimenti di sabotaggio e di guerriglia contro l'occupazione nazifascista**. Il fenomeno fu prevalentemente europeo, ma non solo: la concomitante espansione del Giappone, alleato del blocco nazifascista, portò anch'essa alla nascita di movimenti di Resistenza in vari paesi del Pacifico, come la Cina e l'Indonesia.

La carta evidenzia le aree dell'Europa nelle quali la Resistenza partigiana fu più attiva.

La Resistenza in Europa

I primi movimenti organizzati della Resistenza europea nacquero nel 1940 in **Danimarca, Paesi Bassi, Belgio e Norvegia**. Grande rilievo assunsero i movimenti di opposizione al regime in Francia, dove gli oltre centomila partigiani **francesi**, detti *maquisards* (da maquis, "bosco" o "foresta") diedero un contributo fondamentale allo sbarco degli Alleati in Normandia.

Sul fronte orientale, la Resistenza ebbe il suo massimo sviluppo nelle **aree occupate dell'Unione Sovietica**, dove i partigiani poterono contare sul supporto dell'Armata Rossa.

⁵⁶ <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>

In **Iugoslavia**, sotto la guida del maresciallo **Josip Broz** (soprannominato **Tito**), le schiere di partigiani si organizzarono in un vero e proprio esercito, che contribuì in modo decisivo alla liberazione dei territori occupati.

Al termine del conflitto mondiale, molti personaggi di spicco della Resistenza europea ricoprirono ruoli di primo piano nello scenario politico internazionale: il generale **Charles de Gaulle**, dopo aver guidato da Londra un esercito regolare sostenuto dagli Alleati (- **Documento 1**), divenne il primo presidente del Consiglio della Francia del dopoguerra; sorte analoghe toccò, tra gli altri, anche a **Enver Hoxha**, capo dei partigiani albanesi, e a **Tito**, che governò la Iugoslavia dall'immediato dopoguerra fino alla sua morte, nel 1980.

La Germania antinazista

Anche in Germania vi fu un importante movimento clandestino di opposizione al regime, attivo tra il 1933 e il 1945, che poté contare sul supporto di alcuni ufficiali cospiratori nella Wehrmacht e nel governo nazista, su reti di spionaggio e gruppi armati. La **Resistenza tedesca (*Widerstand*)** fu responsabile di ben diciassette attentati alla vita di Adolf Hitler, tutti falliti: in risposta all'ultimo, la Gestapo ordinò l'arresto di 5000 persone e l'esecuzione di circa 200 oppositori del regime (o presunti tali), con la conseguente decimazione dell'opposizione antinazista.

La Resistenza in Italia

Un fenomeno complesso

In Italia il fenomeno della Resistenza fu più complesso che in altre nazioni europee. La Resistenza italiana, infatti, ebbe in sé due anime:

- **l'insurrezione** di un popolo oppresso dalla dittatura e impoverito da tre anni di guerra;
- lo **scontro interno** tra antifascisti e collaborazionisti del regime.

Per queste ragioni, **uomini e donne diversi tra loro** per ispirazione politica e ideologica (comunisti, cattolici, liberali, repubblicani, monarchici) **si unirono intorno a un obiettivo comune**: combattere per un'Italia libera dal nazi-fascismo.

Una comunione di intenti che troverà la sua compiuta espressione nella repubblica democratica e pluralista nata al termine della guerra e nel metodo con cui fu scritto il testo della Costituzione (- **Documento 2**).

Le formazioni partigiane e il ruolo dei partigiani

Se i movimenti antifascisti clandestini operarono per l'intera durata del regime fascista, l'attività di **resistenza** vera e propria iniziò l'**8 settembre 1943**: quel giorno, infatti, la radio annunciò che l'Italia aveva firmato l'**armistizio con gli Alleati** a Cassibile, in Sicilia. Mentre il Sud del Paese, liberato dagli Alleati, era al sicuro sotto il governo del maresciallo Badoglio, per i successivi venti mesi il resto della penisola fu teatro di scontri tra le truppe nazifasciste, che controllavano l'Italia centro-settentrionale (con Mussolini a capo della Repubblica di Salò), e quelle alleate, che tentavano di avanzare verso nord.

La Resistenza contrastò le forze nazifasciste con azioni di guerriglia, soprattutto sui monti e nelle campagne (~ **Documento 3**).

Fondamentale per il coordinamento della guerra partigiana fu il **Comitato di Liberazione Nazionale (CLN)**, l'organismo che riuniva i partiti antifascisti italiani, articolato in sedi regionali, provinciali, comunali e di quartiere, distribuite sull'intero territorio.

Nell'ultima fase del conflitto, il CLN dell'Alta Italia (CLNAI), con sede a Mila-no, assunse la fisionomia di governo clandestino dell'Italia occupata.

Le formazioni più numerose e più attive sul territorio furono le **brigate Garibaldi** (che facevano capo al Partito comunista). Vi furono poi le **brigate Giustizia e Libertà** (collegate al Partito d'Azione) e le **brigate Matteotti** (collegate al Partito socialista), ma anche le formazioni partigiane autonome ebbero un ruolo chiave nella guerriglia.

I partigiani non avevano a disposizione artiglieria e armamenti pesanti: tutto ciò che possedevano erano le armi sottratte al nemico e quelle fornite dagli Alleati attraverso i lanci di paracadute, motivo per cui operavano soprattutto tramite azioni di guerriglia mirate e imboscate.

Se le bande partigiane agivano soprattutto tra le montagne, nelle città si organizzarono i cosiddetti **Gruppi di azione patriottica (GAP)**, piccole cellule isolate di tre o quattro elementi che compivano azioni dirette contro le truppe occupanti o contro singole personalità fasciste e naziste. Nelle fabbriche cittadine nacquero invece le **Squadre di azione patriottica (SAP)**, con funzioni di sabotaggio e controllo. Le file della Resistenza furono ulteriormente rinfoltite dalle nuove leve richiamate alle armi dalla Repubblica di Salò, che scelsero però di confluire nelle brigate partigiane e nelle altre organizzazioni di lotta.

Dall'analisi quantitativa di READ-IT si riscontra un'evidente complessità a partire innanzitutto dai quattro modelli della prima sezione di analisi (Figura 12). Le voci READ-IT base, READ-IT lessicale e READ-IT sintattico riportano valori percentuali estremamente elevati, che confluiscono in un READ-IT globale con un livello di difficoltà pari a 100,0 %. Per quanto riguarda il calcolo della leggibilità, READ-IT riporta l'indice di *Gulpease* con un valore pari a 42,6. Si tratta di un risultato che definisce il testo analizzato come alquanto complesso per uno studente della scuola secondaria di I grado, in quanto quasi al limite tra il livello di lettura scolastica e quello di lettura frustrante.

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base		97,7%				
READ-IT Lessicale		98,9%				
READ-IT Sintattico		99,5%				
READ-IT Globale		100,0%				
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE		42,6				
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

Figura 12. READ-IT, analisi globale della leggibilità

Si è pensato di confrontare il valore di *Gulpease* offerto da READ-IT con il suo calcolo manuale, effettuato recuperando tre campioni di circa 100 parole dal testo oggetto d'analisi. A partire dai dati sulla lunghezza media delle parole in lettere LP pari a 615,3 e sul numero medio di frasi FR pari a 3,6, è stata applicata la formula di Lucisano e Piemontese (1988, p. 123) per ottenere un indice di leggibilità pari a 38,2. Si nota dunque uno scarto fra il calcolo computazionale e quello manuale, probabilmente motivato da un differente algoritmo utilizzato per processare il campione testuale.

Per quanto riguarda invece le caratteristiche estratte dal testo (Figura 13), dal profilo di base si recuperano ulteriori dati che confermano i calcoli di complessità individuati: il testo nella sua totalità è piuttosto corposo, in quanto costituito da un totale di 28 periodi e 1018 parole (in *token*). I periodi presentano una lunghezza media di 36,4

elementi (sempre in *token*), che può essere indice di strutture sintatticamente articolate e concettualmente dense; allo stesso modo, dalla lunghezza media delle parole, pari a 5,6 caratteri, si può ipotizzare un apparato lessicale stratificato e ricco di formazioni derivate.

[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo	
[-] Profilo di base	
Numero totale periodi:	28
Numero totale parole (token):	1018
Lunghezza media dei periodi (in token):	36,4
Lunghezza media delle parole (in caratteri):	5,6

Figura 13. Caratteristiche estratte dal testo, profilo di base

Dall'indagine del profilo lessicale (Figura 14) si recuperano allora le informazioni relative alla complessità lessicale, che viene descritta sulla base dell'appartenenza dei lemmi al Vocabolario di Base e della loro distribuzione rispetto ai repertori d'uso. Rispetto agli elevati valori di difficoltà globale osservati nella prima sezione, READ-IT segnala che la quantità di parole riconducibili al VdB è pari al 69,0%, valore comunque non sufficiente rispetto al modello 'semplice' di riferimento (74,8%). La ripartizione nelle tre fasce prevede un'appartenenza del 77,7% al lessico fondamentale, del 19,5% al lessico di alto uso e del 2,7% al lessico di alta disponibilità. Il restante 31% al di fuori del VdB corrisponde a circa 324 parole (in *token*) che possono essere ricondotte genericamente al lessico della conoscenza (Ferreri 2005), al dominio microlinguistico della storia, ma anche alla categoria dei nomi propri (9,9% secondo READ-IT).

[-] Profilo lessicale	
Composizione del vocabolario	
Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base (VdB):	69,0%
Ripartizione dei lemmi riconducibili al VdB rispetto ai repertori d'uso:	
Fondamentale:	77,7%
Alto uso:	19,5%
Alta disponibilità:	2,7%
Rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo):	0,720
Densità Lessicale:	0,582

Figura 14. Caratteristiche estratte dal testo, profilo lessicale

5.5 Programma di facilitazione e applicazione didattica

Lo schema della scheda ipotizzata per la facilitazione si è ispirato principalmente alle proposte di Caruso et al. (2003) e di Bozzone Costa (2003).

La scheda ha previsto una modalità didattica di *Cooperative Learning*, risultata efficace in relazione al gruppo classe osservato, che mostrava vivace interesse nel mettersi praticamente in gioco e nel collaborare attivamente nel corso dell'apprendimento. Il modello didattico scelto si caratterizza inoltre per la significativa ridefinizione dei ruoli tra insegnante e alunni: l'insegnante-facilitatore ha in questo caso essenzialmente un ruolo di guida, che orienta la discussione e il confronto in classe e fornisce successivamente l'interpretazione linguistico-concettuale corretta; lo studente ha invece un ruolo attivo che risulta determinante per questa esperienza didattica, in quanto è chiamato in prima persona ad essere protagonista del suo percorso di conoscenza. Le ripercussioni positive sugli alunni riguardano l'incremento della creatività, della capacità di risoluzione autonoma dei problemi, delle competenze linguistico-concettuali, e sociali-relazionali. È invece a vantaggio del docente la sperimentazione di un sistema di insegnamento fondato su un metodo per lo più induttivo, che stimoli il ragionamento preliminare degli studenti e un'efficace interconnessione in classe.

Sin dalla presentazione dell'attività, è stata dunque data rilevanza alla necessità di una partecipazione attiva e consapevole degli studenti, chiamati a contribuire personalmente alla graduale costruzione del discorso linguistico e storico oggetto d'apprendimento. In precedenza erano stati riscontrati buoni livelli di coinvolgimento solo per porzioni di tempo limitate, quindi si è pensato di adattare il lungo e approfondito lavoro di Caruso et al. (2003) entro una più breve unità di apprendimento, che ha previsto comunque una simile suddivisione dei compiti e ha permesso una riflessione altrettanto efficace sulla lingua e sui contenuti, sulla complessità del processo di lettura e sulle trasversali strategie di studio manualistico.

Infine, rispetto alla divisione in ruoli prevista da Cohen (1999), che individua nel gruppo-classe le figure di Facilitatore, Relatore, Controllore, Addetto ai materiali e Garante dell'Armonia, per evitare eccessiva dispersione in classe è stata data essenzialmente più rilevanza al ruolo del Relatore, che ha riportato i risultati del suo

specifico gruppo; gli altri compiti sono stati gestiti contemporaneamente da tutti i partecipanti.

Segue la scheda di facilitazione pianificata, introdotta da un testo poetico sull'argomento storico affrontato:

Oltre il Ponte (poesia di Italo Calvino, musica dei Modena City Ramblers)

O ragazza dalle guance di pesca
o ragazza dalle guance d'aurora
**io spero che a narrarti riesca
la mia vita all'età che tu hai ora.**

Coprifuoco, la truppa tedesca
la città dominava, siam pronti:
**chi non vuole chinare la testa
con noi prenda la strada dei monti.**

Silenziosa sugli aghi di pino
su spinosi ricci di castagna
una squadra nel buio mattino
discendeva l'oscura montagna.

La speranza era nostra compagna
a assaltar caposaldi nemici
conquistandoci l'armi in battaglia
scalzi e laceri eppure felici.

Avevamo vent'anni e oltre il ponte
oltre il ponte ch'è in mano nemica
vedevam l'altra riva, la vita
tutto il bene del mondo oltre il ponte.

**Tutto il male avevamo di fronte
tutto il bene avevamo nel cuore**
a vent'anni la vita è oltre il ponte
oltre il fuoco comincia l'amore.

Non è detto che fossimo santi
l'eroismo non è sovrumano
corri, abbassati, dai balza avanti!
ogni passo che fai non è vano.

Vedevamo a portata di mano
oltre il tronco il cespuglio il canneto

**l'avvenire di un mondo più umano
e più giusto più libero e lieto.**

Ormai tutti han famiglia hanno figli
che non sanno la storia di ieri
io son solo e passeggio fra i tigli
con te cara che allora non c'eri.

E vorrei che quei nostri pensieri
quelle nostre speranze di allora
rivivessero in quel che tu speri
o ragazza color dell'aurora.

Avevamo vent'anni e oltre il ponte
oltre il ponte ch'è in mano nemica
vedevam l'altra riva, la vita
tutto il bene del mondo oltre il ponte.

Tutto il male avevamo di fronte
tutto il bene avevamo nel cuore
a vent'anni la vita è oltre il ponte
oltre il fuoco comincia l'amore.

Nome:

Cognome:

Classe: Data:

Fase: Pre-lettura

- Osserva le immagini e ascolta il brano (Oltre il Ponte – MCR)
- Rifletti: quali **parole-chiave** potrebbero essere *rappresentative* dell'argomento che tratteremo insieme?

Parole-chiave/idee individuate dal gruppo:

.....
.....
.....

- Collega: che ambito ti ricordano le parole selezionate? In che **quadro storico** si inseriscono? Scrivi le tue ipotesi su TEMPO e LUOGO in cui si inserisce questo nuovo argomento.

TEMPO:

LUOGO:

Fase: Lettura globale

- Leggi silenziosamente il **titolo del Tema**, i **titoli dei singoli paragrafi**, le **parole-chiave** e le **didascalie**; osserva inoltre le **immagini** riportate.

Le parole chiave che hai selezionato con il tuo gruppo SONO SIMILI a quelle trovate nel testo?

Sì Abbastanza No

- Leggi silenziosamente tutti i paragrafi e la fonte di approfondimento (doc.2)

(Tempo: 25 minuti)

- Verifica: le **ipotesi** del tuo gruppo su ARGOMENTO, DOVE e QUANDO sono **confermate**?

Compila la tabella con i dati ricavati dalla lettura del testo.

Argomento		Ipotesi confermate? Sì No	
Luogo		Sì	No
Tempo		Sì	No

- Elabora per ogni paragrafo un'**idea centrale** che *sintetizzi* il suo contenuto. Per i paragrafi più lunghi, prova a dividere il testo in **sequenze** e a trovare una **parola o frase di sintesi** per ognuna di queste.

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....

Fase: Lettura analitica

- Leggi silenziosamente ancora una volta il testo (Tempo: 10 minuti)
- Sottolinea nel testo le **parole che non comprendi**, e prova quindi per le 10 più difficili secondo te a trovarne un sinonimo o una spiegazione da inserire nella tabella seguente:

- Raggruppa in 3 colonne rispettivamente le parole che hanno a che fare con la sfera lessicale della **GUERRA PARTIGIANA**, e delle **OPPOSTE FAZIONI POLITICO-IDEOLOGICHE**:

GUERRA PARTIGIANA	FAZIONE POLITICO- IDEOLOGICA NAZIFASCISTA	FAZIONI POLITICO- IDEOLOGICHE OPPOSTE

- Dopo aver riflettuto insieme, quale considerazione faresti rispetto a questo fondamentale movimento storico? Esprimi la tua opinione con una **frase significativa** e proponila ai membri del tuo gruppo. Ogni gruppo riporterà la frase più rappresentativa alla lavagna.

.....

- Ragioniamo insieme: abbiamo studiato la **Resistenza** come movimento di **reazione** al nazifascismo, ma l'atto di "resistere" in sé ha una portata ben più ampia: esso ha un valore importante nella **Storia** dell'Uomo e dei popoli, perché rappresenta una **coraggiosa opposizione** rispetto a **idee che opprimono** e riducono la libertà di pensare e di agire.

Ti vengono in mente *altre situazioni storiche*, passate o attuali, in cui l'atto di resistere e "disobbedire" ha una ragionevole **motivazione morale**?

- Arricchimento linguistico-culturale: quale **parola** corrisponde al **concetto di Resistenza** nella lingua, cultura e storia della tua famiglia? Fai un'intervista a casa e, se vuoi, riporta la tua esperienza alla classe.

Post lettura: momento valutazione

Come predefinito nel programma di facilitazione, la fase di pre-lettura è iniziata con un'attività di *brainstorming*, stimolato dalle immagini storiche proiettate alla lavagna digitale e dall'ascolto di una poesia di Italo Calvino sulla Resistenza, musicata dai Modena City Ramblers. Le immagini sono state inoltre presentate tramite brevi descrizioni che stimolassero l'attesa degli studenti e iniziassero ad orientare le loro ipotesi; tramite il lavoro di gruppo e il dialogo con il facilitatore, si è giunti a selezionare molteplici parole chiave (tra cui *opposizione, repressione, nazifascismo, memoria, libertà, partigiani, movimenti clandestini, irregolarità, Asse, Alleati*), messe per iscritto alla lavagna e appuntate dai singoli studenti.

A seguito della definizione dei temi centrali della lezione e del suo inquadramento storico - spaziale e temporale - si è proceduto alla verifica delle ipotesi, funzionale a mantenere alta l'attenzione e la motivazione degli studenti, che si sono sentiti effettivamente partecipi del percorso di ricerca sulla comprensione del testo.

Durante la fase di lettura globale, un lavoro che ha necessitato più impegno ha riguardato l'elaborazione per ogni paragrafo di una o più frasi significative che ne sintetizzassero la portata concettuale. Nel caso del paragrafo più consistente (5. *Le*

formazioni partigiane e il ruolo dei partiti), si è chiesto ai ragazzi di provare una suddivisione del testo in sequenze, e si è pensato di supportare la comprensione tramite un piccolo schema concettuale che rendesse più iconica la densità di nozioni presente in specifici capoversi. Tramite questo compito di ragionamento ed elaborazione sintetica sono inoltre emersi tratti disfunzionali del testo, che hanno infatti implicato la formulazione di ipotesi ambigue da parte degli studenti. Un esempio è dato dal quarto paragrafo, *La Resistenza in Italia*, in cui la frase ‘La Resistenza italiana, infatti, ebbe in sé due anime’ presenta un’espressione metaforica (‘due anime’) che è stata mal interpretata dagli studenti, non rendendo chiara in cosa consistesse la distinzione e la complessità caratteristica dell’esperienza italiana. Probabilmente la brevità del paragrafo e la preferenza per espressioni figurate disfunzionali non hanno effettivamente portato ad una immediata comprensione dei destinatari, portati ad attivare inferenze che si sono dimostrate scorrette (ad esempio l’aver interpretato ‘due anime’ come ‘due corpi’).

Dopo aver ricostruito una sorta di sintesi semplificata e significativa dell’intero testo analizzato, si è proceduto a guidare la classe nella successiva fase di lettura analitica, focalizzata su una riflessione metalinguistica, in particolare lessicale e morfologica.

Per quanto riguarda il compito di sottolineatura delle parole complesse e la ricerca di un loro ipotetico significato o sinonimo, sono state riportate dal facilitatore le parole che hanno destato più difficoltà per la classe: *concomitante* (CO), *assoggettato* (CO), *maresciallo* (AU TS), *analogo* (CO), *cospiratore* (CO), *decimazione* (CO), *pluralista* (TS), *rinfoltito* (CO), *fisionomia* (CO), *comunione di intenti* (AU), *sabotaggio* (TS). Si possono dunque riconoscere forme di participi passati, usati nel testo con funzione aggettivale, e parole per lo più di uso comune, di alto uso o con sfumature tecnico-specialistiche. I dati emersi dal confronto con gli studenti hanno in parte disatteso le aspettative di chi scrive, in quanto non hanno incluso termini specifici dell’argomento storico trattato, quali *guerriglia*, *milizie*, *partigiani*, *brigate*, *collaborazionista*; la mancata segnalazione potrebbe essere dovuta ad una sorta di familiarità fonologica percepita dagli studenti, dal momento che queste parole erano state già nominate nel corso della lezione. Trattandosi però di tecnicismi determinanti per la comprensione del testo, si è proceduto a elicitarle le loro conoscenze al riguardo, per poi derivarne insieme il significato preciso.

Come infatti previsto dal programma di facilitazione, le parole sconosciute sono state ricercate con la classe sul Dizionario De Mauro online di *Internazionale*:⁵⁷ rispetto alle molteplici accezioni proposte, gli studenti sono stati stimolati ad osservare attentamente il contesto e il cotesto del lessema in questione, al fine di associarne la definizione più adeguata. Questo esercizio ha permesso di svolgere una riflessione introduttiva sulla profondità del lessico, definito da forma, significato e uso (Marinetto 2024):⁵⁸ la consultazione del vocabolario ha fornito infatti l'occasione di osservare come il sistema lessicale italiano si distribuisca su molteplici livelli, ponendo attenzione a quelli riuniti nel Vocabolario di Base (FO, AU, AD) e in più alle accezioni di tipo comune e tecnico specialistico delle parole incontrate nel corso del testo. Questa spiegazione ha permesso inoltre di affrontare il fenomeno della complessità della lingua scolastica, in particolare storica. Tramite l'uso di metafore iconiche facilitanti, si è posta attenzione non solo sulle sue peculiarità morfosintattiche, ma anche e specialmente sulla stratificazione e sulla trasversalità che caratterizza il sistema terminologico e rende problematico il suo inquadramento linguistico nel campo dei saperi accademico-disciplinari.

Il successivo esercizio morfologico di identificazione nel testo dei nomi deverbali d'azione ha stimolato particolarmente la curiosità e il coinvolgimento degli studenti: le parole più frequentemente riportate sono state *sabotaggio, occupazione, movimento, formazione, liberazione, insurrezione, esecuzione, coordinamento, espressione, Costituzione, espansione, organizzazione*; le deviazioni riscontrate nelle derivazioni verbali (es. *esecutare* per 'eseguire', *movimentare* per 'muovere', *opporre* per 'opporre') hanno rappresentato un efficace spunto per ragionare insieme sulle capacità combinatorie del sistema morfologico italiano. Si è trattato allora delle strategie di arricchimento del lessico di una lingua, ossia del fenomeno di prestiti e calchi e delle regole di formazione di parola dell'italiano; è stato in seguito avviato un ragionamento sulla chiarezza e trasparenza formale delle parole derivate (confrontando ad esempio i casi di *liberazione, espansione, opposizione*) e quindi sulle diverse e problematiche

⁵⁷ Si tratta del *Nuovo De Mauro*, disponibile digitalmente dal 2014 sul sito *Internazionale*: <https://dizionario.internazionale.it/>. Ha sostituito la versione online de *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio* (De Mauro 2000), un'opera di sintesi monovolume del *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (De Mauro 1999-2007). Come riportato da *Internazionale*, il *Nuovo De Mauro* è aperto alla libera consultazione e il suo progressivo aggiornamento è basato anche sulla collaborazione degli stessi lettori.

⁵⁸ Mi ispiro alla relazione orale della professoressa Paola Marinetto, tenuta in occasione del corso formativo *La lingua dello studio: il lessico*, organizzato in collaborazione tra il DiSLL dell'Università di Padova e il Giscel Veneto.

realizzazioni di basi e suffissi; allo stesso modo si sono affrontati gli aspetti della trasparenza del significato, e quindi delle sue estensioni e della lessicalizzazione, ragionando con gli studenti sulla portata semantica del processo morfologico derivativo, che può condurre a nuove sfumature di significato o opacizzarsi nel tempo. In ultimo, sono state prese in esame anche altre formazioni deverbali incontrate nel testo, tra cui *scontro*, *scoppio*, *sbarco*, per una presentazione introduttiva della conversione come ulteriore processo di formazione delle parole. La discussione non mirava certamente ad una disamina specialistica sulla complessità del sistema morfologico derivazionale, ma ad un incremento della consapevolezza linguistica degli studenti: si è evidenziata l'utilità di queste riflessioni metalinguistiche, funzionali sia a formulare inferenze sui significati delle parole sconosciute, sia a sensibilizzare sulle difficoltà di un neo apprendente della lingua dinnanzi alle molteplici combinazioni e restrizioni delle regole di formazione di parola.

Il lavoro di raggruppamento semantico-lessicale dei lessemi più emblematici e la seguente condivisione di proprie opinioni o interpretazioni dell'argomento trattato hanno ulteriormente posto le basi per un incremento dell'elaborazione concettuale del testo, e quindi per la sua comprensione e memorizzazione.

La riflessione finale sulla necessaria estensione del concetto di 'resistere' oltre la singola esperienza storica studiata ha stimolato nei ragazzi un costruttivo confronto interculturale con altre situazioni storiche assimilabili (passate e presenti); ha richiamato quindi la definizione di principi etici universali in nome dei quali poter giustificare moralmente la disobbedienza rispetto ad un sistema di potere opprimente. Infine, per contestualizzare il documento d'approfondimento del testo e concludere l'esperienza didattica, si è pensato di proporre la lettura e l'ascolto del discorso sulla Costituzione che Piero Calamandrei rivolse a degli studenti di Milano nel 1955: si è dunque ripresa e sottolineata, in un senso più ampio, l'importanza della trasparenza e dell'onestà del linguaggio, quale trama fondante per la definizione del reale, così come della consapevolezza della propria capacità di espressione e di fare democrazia attraverso le parole.

5.6 Verifica di post-lettura

Alla fase di post lettura, dedicata alla verifica e al consolidamento delle nuove conoscenze, è stato conferito un carattere di maggiore formalità rispetto al precedente percorso di facilitazione, così da garantire risultati il più possibile attendibili.⁵⁹ La prova di comprensione somministrata era divisa in quattro parti, pianificata sulla base delle tecniche glottodidattiche più frequenti: una prima sezione di otto domande a scelta multipla, in seguito sei domande a risposta aperta, un compito di associazione di termini e definizioni e infine un *cloze* guidato.

Per quanto riguarda i primi due esercizi, ciascuna domanda è stata costruita per verificare se gli studenti fossero in grado di consultare su molteplici livelli le pagine affrontate, concentrandosi quindi ad esempio sulla visione della cartina geografica e sull'individuazione dei consigli di lettura presenti nel paratesto; si è dunque valutata la loro capacità di orientarsi su un testo già osservato e facilitato, formulando le giuste inferenze o recuperando le precise informazioni richieste. L'abbinamento di termini e definizioni è stato invece costruito sulla base di cinque delle parole più rappresentative dell'esperienza partigiana, che erano state precedentemente trattate e spiegate in classe con il supporto del dizionario e del rispettivo inquadramento storico. Infine, l'esercizio di *cloze* guidato è stato realizzato a partire dalla sintesi sulla Resistenza proposta nelle pagine introduttive del tema affrontato (che non erano state messe a disposizione degli studenti); la struttura del testo-base è stata comunque sottoposta ad un intervento semplificativo di parziale revisione, e sono state aggiunte due parole in più rispetto a quelle necessarie per il riempimento.

È importante sottolineare come quest'ultima fase sperimentale abbia in particolare previsto la supervisione della docente tutor, per cui è stata costruita su un livello di complessità identificabile nella formula I+1, e dunque entro lo spazio prossimale delle conoscenze e competenze linguistico-contenutistiche relative alla specifica classe-campione.

Si riporta quindi la scheda proposta:

⁵⁹ Dal momento che l'intero percorso didattico facilitante sulla Resistenza è stato considerato dalla docente tutor come parte integrante del programma disciplinare di storia, la prova finale di verifica ha avuto effettiva rilevanza ai fini della valutazione scolastica degli studenti.

COGNOME.....NOME.....CLASSE.....DATA.....

TEST DI VERIFICA DELLA COMPrensIONE DEL TESTO DI ARGOMENTO STORICO

Leggi attentamente il testo presentato, comprese le note, le didascalie, i documenti. Successivamente **rispondi** alle domande a scelta multipla e alle domande aperte, ed **esegui** gli esercizi di completamento e collegamento che seguono.

PRIMA PARTE: quesiti a scelta multipla.

➤ **Completa le seguenti affermazioni con l'unica opzione corretta.**

1. Le **potenze dell'Asse** di cui si parla nel primo paragrafo (*La seconda guerra mondiale*) sono

A. Svezia, Svizzera, Irlanda.
B. Germania, Italia, Giappone.
C. Portogallo Grecia, Turchia.
D. Inghilterra, Stati Uniti, Russia.

2. Tra i seguenti gruppi di nazioni europee, trova quello che ne contiene **una** dove **NON** agirono movimenti di resistenza.

A. Danimarca, Paesi bassi, Belgio
B. Norvegia, Unione Sovietica, Jugoslavia
C. Albania, Gran Bretagna, Germania
D. Francia, Italia, Grecia

3. Tra i seguenti nomi proposti seleziona chi **NON** fu un personaggio rilevante delle resistenze europee.

A. Charles de Gaulle.

- B. Philippe Petain.
 - C. Tito.
 - D. Enver Hoxha.
4. Nel paragrafo 3, *La Germania antinazista*, il nome proprio **Wehrmacht** indica
- A. il governo nazista.
 - B. le forze armate tedesche.
 - C. un gruppo di ufficiali cospiratori.
 - D. un sinonimo di Gestapo.
5. Nel sintagma **alcuni ufficiali cospiratori** (paragrafo *La Germania antinazista*), l'aggettivo *cospiratori* può essere sostituito da
- A. agitatori.
 - B. congiurati.
 - C. attentatori.
 - D. rivoluzionari.
6. I gruppi politici che **NON** sostennero, in Italia, il movimento di Resistenza sono
- A. i monarchici.
 - B. i fascisti.
 - C. i comunisti.
 - D. i repubblicani.
7. L'8 Settembre 1943 è la data
- A. dell'annuncio dell'armistizio tra governo italiano e Alleati.
 - B. della nascita dei movimenti antifascisti clandestini.
 - C. della formazione del governo presieduto dal maresciallo Badoglio.
 - D. della nascita della Repubblica di Salò con a capo Mussolini.

8. La sigla, tra le seguenti, che indica i gruppi di Resistenza attivi soprattutto nelle città è

- A. CLN
- B. SAP
- C. ANPI
- D. GAP

Punti:...../8

SECONDA PARTE: quesiti a risposta aperta

1. Se volessi approfondire il tema della Resistenza, quali libri ti vengono suggeriti? Riporta per ciascuno TITOLO e AUTORE.

.....
.....
.....
.....

2. Osservando la carta che ti viene fornita, riporta **tre** nazioni europee dove risultano particolarmente attivi i gruppi di Resistenza.

.....

3. Nel paragrafo 3 (*La resistenza europea*) viene detto che i partigiani francesi venivano chiamati *maquisards*. Perché, secondo te, proprio questo nome: a cosa si riferisce?

.....
.....

4. Dopo l'8 Settembre 1943 quale situazione differente vivevano il Sud Italia da una parte e il Centro-Nord dall'altra?

.....
.....
.....
.....

5. Riporta i nomi delle formazioni partigiane più attive nel Centro-Nord Italia e associa ciascuna al partito politico di riferimento.

.....
.....
.....
.....

6. Con quali modalità i partigiani si procuravano le armi necessarie a combattere?

.....
.....
.....
.....

Punti:/12

TERZA PARTE: esercizi

➤ Collega ogni termine alla sua definizione. **Attenzione:** c'è una definizione in più.

Alleati-

Tattica di guerra, generalmente usata da formazioni non regolari contro truppe di occupazione o l'esercito regolare. Consiste in attacchi veloci e sabotaggi.

Sabotaggi-

Gruppi armati irregolari che combattono contro gli eserciti che occupano il proprio Paese.

Brigate-

Termine che indica le forze che si allearono contro i Paesi dell'Asse Roma-Berlino-Tokyo: Inghilterra, Stati Uniti e più tardi Unione Sovietica.

Guerriglia-

Paesi o persone che in tempo di guerra collaborano con gli occupanti del proprio Paese.

Partigiani-

Operazioni di distruzione o danneggiamento di infrastrutture importanti come ponti, fabbriche o magazzini, volte a indebolire il nemico.

Formazioni che prendono parte ad azioni di guerriglia.

Punti:...../5

- Completa il testo che segue con le parole che ti vengono date a disposizione. **Attenzione:** 2 sono in più. Ricorda che oltre al senso generale le parole devono rispondere al criterio grammaticale della concordanza.

antifascismo - ribellioni - spionaggio - clandestini – milizie - nazifascismo – sabotaggio – repressioni – opposizione – partigiani – sovversivi .

Il termine Resistenza è utilizzato nel dibattito storico per definire quei movimenti che nacquero nei Paesi occupati militarmente dal e che si opposero agli invasori per mezzo di azioni di guerriglia armata, e, o attraverso manifestazioni non violente, rischiando molte volte dure e sanguinose Per questo motivo il fenomeno della Resistenza in Italia viene spesso associato al concetto di, ovvero l'opposizione morale e politica al fascismo. Durante la seconda guerra mondiale, in tutti i Paesi occupati dalle naziste e fasciste iniziarono a operare movimenti di clandestini formati dai (civili, antifascisti, antinazisti, ex militari), con ispirazioni politiche e ideologiche diverse ma uniti nella lotta militare e politica all'invasore.

Punti:/ 9

Punteggio complessivo:/34

5.7 Discussione dei risultati

Le prove della classe che ha partecipato al percorso di facilitazione hanno riportato risultati alquanto soddisfacenti: su venti studenti, il punteggio medio totale è stato 25/34, indice di un livello di correttezza nelle risposte superiore comunque al 50%.

Osservando l'andamento dei quattro esercizi proposti, è emerso che le maggiori difficoltà hanno riguardato i quesiti a risposta multipla, rispetto ai quali sono stati totalizzati in media 4,9/8 punti. Si pensa che molto probabilmente il tipo di domande a risposta chiusa abbia innescato una sorta di filtro affettivo che ha alterato la concentrazione e il ragionamento degli studenti e ha portato a sbagliare risposte relative a nozioni ben chiare e adeguatamente affrontate con gli studenti (ad esempio, il primo quesito sull'individuazione delle potenze dell'Asse). Errori frequenti si sono inoltre avuti nel quarto e quinto quesito, che necessitavano rispettivamente di capacità logico-inferenziali da attivare nella ricerca testuale e di nozioni lessico-semantiche che erano comunque fornite durante la fase analitica della facilitazione linguistica.

Per quanto riguarda i risultati delle domande aperte, il punteggio medio di 10,7/12 è indicativo di una buona capacità di orientamento sulla pagina manualistica, quindi dell'attenta osservazione dell'apparato iconico-testuale e del consapevole discrimine dei lettori fra informazioni principali e laterali disponibili.

L'esercizio di associazione fra termini e definizioni ha riportato un valore medio di correttezza di 3,5/5 punti, e le parole che hanno destato più difficoltà sono state *alleati* (mal collegato da 8/20 studenti), *brigate* e *partigiani* (confuse da 6/20 studenti); per quanto riguarda infine l'esercizio di *cloze* guidato, la classe ha totalizzato in media 5,9/9 punti, mostrando nel complesso discrete capacità di inquadramento dei termini storici che non escludono però la frequente confusione riscontrata in particolare fra *repressioni* e *ribellioni* o la scarsa consapevolezza semantica rispetto a lessemi come *milizie*, *opposizione* e *sovversivi*.⁶⁰

Nel complesso, i risultati della prova devono essere evidentemente analizzati in relazione a ragazzi di terza media con una capacità di concentrazione di intensità elevata ma limitata nel tempo, che alimenta scarsamente i meccanismi cognitivi del discrimine.

⁶⁰ Si ricorda ancora che la selezione dei termini sottoposti a verifica era coerente rispetto alle attività di approfondimento lessicale svolte durante la facilitazione.

Allo stesso modo, come anticipato, la difficoltà riscontrata nelle domande chiuse è per gran parte il riflesso di un filtro emotivo che blocca l'attivazione di ragionamenti e inferenze piuttosto che dovuta a mancanze conoscitive. Si è infatti riscontrato uno scarto fra le interazioni orali guidate degli studenti e la performatività raggiunta in condizioni di autonomia individuale, rispetto a cui un percorso di facilitazione potrebbe offrire un graduale miglioramento.

Sono stati infatti individuati quattro profili di studenti rispetto a cui la facilitazione può essere stata funzionale ad un incremento del loro successo scolastico. Un primo esempio è rappresentato dalla studentessa di origine nigeriana, immersa in una situazione di svantaggio sociale familiare che ostacolava un'appropriata formazione culturale ma che non impediva il suo intimo desiderio di conoscenza e lo sviluppo, pur moderato, del suo pensiero critico. Sebbene fossero ancora presenti delle fragilità linguistiche, si è osservato come le attività di facilitazione abbiano allora supportato le sue capacità cognitive e interattive portando, a risultati migliori rispetto alle abituali prove di comprensione effettuate.

Un secondo esempio è dato da una studentessa italiana, con deboli capacità logico-inferenziali e una conseguente scarsa motivazione nell'approcciarsi ad un testo da analizzare. Pur rimanendo una sorta di blocco emotivo rispetto alle domande chiuse, che inibiscono le strategie di comprensione, la commistione fra coinvolgimento attivo dello studente e supporto dell'insegnante le ha garantito il raggiungimento di un risultato superiore alla sufficienza.

Un terzo esempio è dato da un altro studente italiano, poco incline allo sforzo scolastico: in questo caso, la facilitazione didattica ha diminuito il peso di studio individuale, grazie al dialogo e alla collaborazione in classe, e l'ha aiutato nello svolgimento di una prova con un livello di correttezza pari all'85%.

Un quarto e ultimo esempio è dato dalla studentessa cinese a cui si è accennato poco prima, con difficoltà linguistiche nella produzione orale. La sua abilità logica garantiva normalmente buoni risultati negli esercizi grammaticali, ma non escludeva debolezze nelle attività di lettura di testi piuttosto estesi, aggravate ulteriormente dalla sua povertà lessicale e dalla distanza culturale. Il percorso di facilitazione, che ha inoltre previsto momenti di confronto così come di attualizzazione rispetto all'esperienza storica

astratta, ha effettivamente guidato la studentessa verso un miglioramento performativo, rispetto a prove di comprensione solitamente sotto il livello della sufficienza.

Si può fare lateralmente riferimento anche al profilo di due studentesse, di provenienza romeno-russa e araba, che hanno partecipato a solo uno degli incontri sulla facilitazione antecedenti alla prova di comprensione: i loro punteggi sono stati abbastanza bassi, ma hanno almeno raggiunto il livello di sufficienza, contando anche la loro alta frequenza di assenze, ostacolanti rispetto ad un graduale sviluppo di adeguate competenze linguistico-disciplinari.

Nel complesso dei dati raccolti si aggiunge che, per quanto riguarda invece gli studenti con conoscenze e competenze più solide, le attività di facilitazione non hanno avuto un reale effetto discriminante. L'esperimento didattico è però risultato chiaramente stimolante proprio per quegli studenti di solito più in difficoltà a confrontarsi con un testo scolastico e ad attuare strategie di comprensione e di studio trasversali. Il successo del progetto è quindi consistito nell'incremento delle abilità strategiche, ricettive e comunicative di questa tipologia di studenti, che si sono sentiti coinvolti e responsabili nella costruzione del loro percorso linguistico-storico.

I risultati della classe di controllo mostrano invece punteggi mediamente più bassi rispetto a quelli raccolti nella classe sottoposta al piano di facilitazione. Su diciotto studenti partecipanti alla prova, il punteggio medio totale è stato 19/34, inferiore di 6 punti rispetto a quello dell'altro gruppo-campione.

In assenza di interventi di facilitazione, si è osservato nelle risposte alle domande aperte un complessivo livello di correttezza abbastanza alto (con punteggio medio di 8/12), rappresentativo di una modesta capacità di orientamento sulla pagina manualistica; sono stati invece riscontrati aspetti problematici negli altri compiti proposti, che richiedevano meccanismi inferenziali o conoscenze lessico-semantiche.

Per quanto riguarda la scelta multipla, il punteggio medio è stato del valore di 4/8, e gli errori più frequenti hanno riguardato alcuni quesiti in particolare: il secondo quesito, probabilmente per una scarsa osservazione del paratesto, specificatamente della cartina geografica proposta; il terzo quesito, per una scorretta interpretazione del testo o della struttura della richiesta; il quarto quesito, che necessitava di un'operazione logico-inferenziale rispetto ai dati forniti dal testo, la cui accessibilità era comunque facilitata

dalla combinazione di opzioni presentate; il quinto quesito, per un'evidente complessità di tipo semantico-lessicale.

L'esercizio di associazione di termini e definizioni ha riportato invece un punteggio medio di 2,8/5; relativamente al riconoscimento semantico-lessicale, le maggiori deviazioni si sono avute con *alleati* (10 combinazioni errate), a cui seguono quelle di *brigate* (9), *guerriglia* (8), *sabotaggio* (6) e *partigiani* (6).

Per quanto riguarda, infine, l'esercizio di *cloze*, è stato riscontrato abbastanza ostacolante l'inquadramento entro il giusto contesto delle parole percepite come più complesse. Il punteggio medio è stato di 4,4/9 punti, e le difficoltà più frequenti hanno riguardato i termini *sabotaggio*, *spionaggio*, *repressione*, *milizie*, *opposizione*, *ribellioni* e *sovversivi*. In particolare, è risultata problematica la parola *repressioni*, confusa in 17/18 casi con *ribellioni*, che era tra le due in più da non inserire: il mancato riconoscimento potrebbe essere motivato da un'interpretazione deviante del testo *cloze* proposto o da una effettiva mancata conoscenza semantico-lessicale del termine.

Sulla base dei dati raccolti nelle due classi campione, si sottolinea ancora una volta come la maggior parte degli errori possa essere nel complesso imputabile ad una scarsa attenzione rivolta alle informazioni testuali e alle istruzioni date. Questo sarebbe legato ai bassi livelli di concentrazione degli studenti, di cui è stato necessario tener conto sia nel corso delle lezioni di facilitazione che al momento della valutazione.

Rispetto a possibili obiezioni sulla diversa composizione dei gruppi sperimentali, si tiene a precisare che si è partiti da due classi ritenute equivalenti per potenzialità, come dimostrano i risultati registrati nei precedenti test di ingresso, indicanti un comparabile livello di partenza. Al di là dell'intervento di facilitazione, si evidenzia anche che le due classi avevano seguito nel corso del triennio percorsi didattici alquanto diversi: come già anticipato, nel campo delle materie letterarie, la classe terza principale era abituata ad un approccio didattico più operativo e interattivo, mentre la classe controllo seguiva un metodo più tradizionalmente trasmissivo, fondato su lezioni per lo più frontali e su un uso centrale dei libri di testo.

Conclusioni

Questo progetto di tesi ha cercato di promuovere strategie di insegnamento che innanzitutto aiutassero gli studenti a sperimentare un contatto attivo con il manuale scolastico, e a diventare così soggetti consapevoli del proprio apprendimento.

Il percorso di facilitazione è stato accolto con entusiasmo dai ragazzi della classe III secondaria di primo grado cui è stato proposto, stimolati dalle molteplici attività orientate alla costruzione collettiva del sapere linguistico e contenutistico: la modalità didattica del *Cooperative Learning* ha in tal senso contribuito a sostenere la partecipazione dinamica degli studenti, di cui si ricorda il ruolo determinante per l'effettiva riuscita di questa esperienza di studio interattivo.

Allo stesso modo sono state efficaci la discussione prettamente linguistica sulla portata lessicale del testo storico affrontato e la conseguente introduzione sulle dinamiche combinatorie tipiche del sistema morfologico italiano: queste riflessioni hanno mirato a instillare negli studenti una nascente sensibilità linguistica, funzionale non solo alla comprensione delle parole ma anche ad una riflessione esplicita sulla propria padronanza della lingua, da parlanti nativi o da apprendenti avanzati.

I risultati del test finale somministrato, comunque basato su un testo dal ridotto indice di leggibilità, hanno mostrato complessivamente un rafforzamento delle capacità di comprensione del gruppo di studenti soggetto alla facilitazione, le cui prestazioni sono state infatti superiori sia rispetto alla classe di controllo che rispetto al livello abitualmente raggiunto in questa tipologia di prova. Gli aspetti di miglioramento più significativi hanno riguardato le domande aperte (quindi l'abilità di orientamento sulla pagina manualistica) e l'esercizio di abbinamento di termini e definizioni, a cui era stato dato uno spazio rilevante nella costruzione del percorso linguistico-storico facilitato.

Per inquadrare l'esperimento, si sottolinea ancora una volta la necessaria considerazione delle variabili soggettive implicate, quali il filtro emotivo e l'altalenante livello di attenzione dei partecipanti rispetto al testo e alle istruzioni fornite dall'insegnante. Pur tenendo conto di questi inevitabili limiti di scientificità, è stato però

soddisfacente osservare la funzionalità delle attività pianificate rispetto ai profili di studenti nativi e non nativi presentati. In questi particolari casi il percorso collaborativo di apprendimento sembra aver portato a un incremento di motivazione e a un preliminare confronto con nuovi approcci operativi alla lettura di un testo manualistico, utili trasversalmente nella loro esperienza scolastica per lo sviluppo di avanzati meccanismi cognitivi relativi sia alla comprensione che alla produzione.

Il presente studio era spinto alle origini dall'ulteriore ambizione di approfondire le dinamiche interlinguistiche dell'apprendimento dell'italiano L2, da cui derivare adeguate conseguenze sul piano delle strategie di sostegno didattico: i limiti dovuti alla distribuzione delle ore di lezione nelle due classi osservate e alla composizione stessa del gruppo di studenti principale hanno però come già detto impedito una pianificazione didattica personalizzata per gli studenti linguisticamente più in difficoltà. Dato il consistente supporto teorico del progetto, sarebbe stato inoltre auspicabile un più analitico ragionamento sulla formazione delle parole che includesse ulteriori esercizi di tipo morfosintattico, miranti al riconoscimento della struttura argomentale delle nominalizzazioni trattate. Anche in questo caso si è però dovuto tener conto delle specifiche caratteristiche della classe, che hanno comunque orientato la pianificazione della scheda sperimentale entro i confini dello specifico spazio prossimale degli studenti, perché il loro sforzo cognitivo fosse efficace.

Nel complesso il lavoro di tesi ha comunque portato ad accogliere fruttuosamente con gli studenti la cosiddetta "dimensione nascosta" della comprensione, affrontata con più esplicita consapevolezza e motivazione, e a fornire spunti di riflessione sul fondamentale principio della trasparenza comunicativa. Si auspica dunque che il percorso sperimentale possa aver in parte contribuito ad incrementare l'attenzione per la scrittura dei manuali scolastici e per le loro criticità così come a stimolare un'educazione democratica sulla consapevolezza delle capacità espressive disciplinari, fondamentale per le identità linguistiche degli studenti e per il loro progressivo sviluppo nel corso delle future esperienze scolastiche e professionali.

Bibliografia

- Agati A. (1999), *Abilità di lettura*, Paravia, Torino.
- Amoruso C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
- Arcaïni E. (1988), *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, in Freddi G. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, pp. 29-44.
- Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006), *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Balboni P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2014), *L'educazione alle microlingue e nelle microlingue*, in Balboni P.E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano II come lingua dello studio*, Loesher, Torino, pp. 35-71.
- Baldo G. (2019), *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Berretta M. (1988), *Sviluppo di regole di formazione di parola in italiano L2: "nomina actionis" costruiti con participi passati*, in Giancalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, pp. 99-113.
- Berruto G., Moretti B., Schmid S. (1988), *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, in "Rivista Italiana di dialettologia", 12, pp. 7-100.
- Berruto G. (1990). *Semplificazione linguistica e varietà sub-standard*, in Holtus G., Radke E. (a cura di), *Sprachlicher Substandard III. Standard, Substandard und Varietätenlinguistik*, Niemeyer, Tübingen, pp. 17-43.
- Berruto G. (2001), *L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano degli immigrati. Un'analisi di superficie*, in "Romanische Forschungen", 113, pp. 1-37.
- Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia, pp. 21-38.
- Bosisio C. (2003), *L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella*

scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione, Atti del Convegno “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio” (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia, pp. 137-160.

Bozzone Costa R. (1988), *Inserzione e cancellazione di morfemi nella formazione delle parole in italiano L2*, in Giancalone Ramat A. (a cura di), *L’italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, pp. 115-126.

Bozzone Costa R. (1994), *La formazione di parola in dati spontanei di italiano L2*, in Giancalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di linguistica italiana (Siena, 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma, pp. 319-342.

Bozzone Costa R. (2003), *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio” (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia, pp. 113-136.

Brunato D., Venturi G. (2014), *Le tecnologie linguistico-computazionali nella misura della leggibilità dei testi giuridici*, in “Informatica e diritto”, XL, Vol. XXIII, 1, pp. 111-142.

Caruso M., Gatto T. V., Maggi E., Ruggiero G., Rugna M. (2003), *Facilitazione di un testo di storia: un possibile percorso*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio” (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia, pp. 179- 211.

Castelfranchi C., Parisi D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*, il Mulino, Bologna.

Chini M. (2000), *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*, in Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, pp. 259-341.

Chini M., Ferraris S. (2003), *Morfologia del nome*, in Giancalone Ramat A. (a cura di), *Verso l’italiano*, Carocci, Roma, pp. 37-69.

Chini M. (2005), *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Chini M., Bosisio C. (2016), *Fondamenti di glottodidattica*, Carocci, Roma.

Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, Mouton & Co, Berlino.

Cigada S. (a cura di) (1988), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.

Cohen E. G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.

Coluccio M. (2011), *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*, in “Italiano LinguaDue”, 3, 1, pp. 159-176.

Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Cortelazzo M. A. (1994), *Lingue Speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.

Cortelazzo M. A. (1994), *Testo scientifico e manuali scolastici*, in Zambelli M. L. (a cura di), *La rete e in nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-14.

Cortelazzo M. A. (2006), *Fenomenologia dei tecnicismi collaterali. Il settore giuridico*, in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006), Firenze University Press, Firenze, pp. 137-140.

Cummins J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, pp. 121-129.

Cummins J. (1981), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, in *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, California state Department of Education, Los Angeles, pp. 3-49.

Cummins J. (1983), *Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues*, in "Learning Disability Quarterly", 6, 4, Cultural Pluralism, pp. 373-386.

Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual matters, Clevedon.

Daloiso M. (2013), *Le difficoltà di comprensione nel testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica*, in "EL.LE", 2, 1, pp. 68-87.

Danesi M. (1998), *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.

De Mauro T. (1985), *Appunti e spunti in tema di (in)comprensione*, in "Linguaggi", II, 3, pp. 22-32.

De Mauro T. (1989), *Prefazione*, in Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, VII-XI.

De Mauro T. (1990), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.

De Mauro T. (1994c), *Prefazione*, in Tiraboschi T. (a cura di), *La cornacchia ladra. Guida per gli insegnanti al testo di facile lettura*, Tecnodid, Napoli.

De Mauro T. (1999), *Capire le parole*, Laterza, Roma [ed. or. 1994].

Deon V. (1987), *Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo*, in Cargnel S., Colmelet F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Scandicci, pp. 183-204.

Deon V. (1997), *I manuali di storia tra divulgazione, parafrasi e storia generale*, in Calò R. e Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 41-60.

Dressler W. U. (1987), *Word Formation (WF) as part of Natural Morphology*, in Dressler W. U., Mayerthaler W., Panagl O., Wurzel W., *Leitmotifs in Natural Morphology*, Benjamins, Amsterdam, pp. 99-126.

Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua* (ed. or. 1982), il Mulino, Bologna.

Ferreri S., Lucisano P. (1996), *Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico*, in Colombo A., Romani W. (a cura di), *“È la lingua che ci fa uguali”. Svantaggio linguistico problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-84.

Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Gaeta L. (2004), *Nomi d'azione*, in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer, Tübingen, pp. 314-351.

Gallina F. (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Quaderni del Giscel, Cesati, Firenze.

Giannone C. (2022), *Se leggo e comprendo, allora apprendo. La “riscrittura funzionale” in classe per contrastare la complessità dei manuali scolastici*, in “Italiano LinguaDue”, 14, 1, pp. 1038-1067.

Gislimberti S. (1987), *Analisi contrastiva (it.-ted.) dei mezzi linguistici impiegati per esprimere rapporti di causalità in commenti della pagina economica*, in Dressler et alii 1987, 146-159.

Grassi R. (2002), *Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media*, in “Linguistica e Filologia”, 14, pp.195-212.

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno “Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio” (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra, Perugia.

Grassi R. (2003a), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 122-142.

Kintsch W., Van Dijk T. A. (1978), *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in “Psychological Review”, 85, 5, pp. 363-394.

Krashen S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.

Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.

Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.

Lo Duca M. G. (2020), *Italiano: la formazione delle parole*, Carocci, Roma.

Lorenzi A. (2002), *La varietà delle operazioni di comprensione*, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151 [versione pdf: pp. 1-29].

Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in “Scuola e città”, XXXIX, 3, pp. 110-124.

Luise M. C. (2003), *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 100-120.

Luise M. C. (2014), *La natura della lingua dello studio*, in Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano II come lingua dello studio*, Loesher, Torino, pp. 17-34.

Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.

Marello C. (2003), *Italiano L2 e L1 per studiare*, in “La lingua delle discipline”, Quaderno n. 6, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, Torino.

Mayo B., Schepping M.-TH., Schwarze C., Zaffanella, A. (1995), *Semantics in the derivational morphology of Italian: implications for the structure of the lexicon*, in “Linguistics”, 33, pp. 883-938.

Migliorini B. (1961), *Che cos'è un vocabolario?*, Le Monnier, Firenze.

Minsky M. (1974), *A Framework for Representing Knowledge*, MIT-AI Laboratory Memo 306, reprinted in Winston P. (Ed.) (1975), *The Psychology of Computer Vision*, McGraw-Hill, New York.

Moretti B. (1988), *Un caso concreto di semplificazione linguistica: le “letture semplificate”*, in “Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata”, XVII, 2-3, pp. 219-258.

Oakhill J. et al. (2015), *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A Handbook*, Routledge, London and New York.

Oller J. W. Jr. (1979), *Language Tests at School*, Longman, London.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.

Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P. E. (a cura di), *A.L.I.A.S. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema Libri, Torino, pp. 159-171.

Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.

Pona A. (2016b), *La lingua per studiare. La facilitazione e la semplificazione dei testi per la scuola*, in Chiappelli T. et al. (a cura di), *Verso una scuola plurale: sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Aracne, Roma, pp. 127-142.

Pontecorvo C., Pontecorvo M. (1986), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna.

Prandi M. (2024), *Lessico e terminologie di specialità: dalla polisemia ai tecnicismi collaterali*, articolo in pubblicazione sul blog: <https://www.insegnandoitaliano.it/>.

Sabatini F. (1999), *Rigidità-esplicitzza vs. elasticità-implicitzza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenaghen.

Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.

Scalise S. (1994), *Morfologia*, Bologna, Il Mulino.

Scalise S. (1996), *Preliminari per lo studio di un affisso: -tore o -ore?*, in Benincà P. et al. (a cura di), *Italiano e dialetti nel tempo: saggi di grammatica per Giulio C. Lepschy*, Bulzoni, Roma pp. 291-307.

Scalise S., Bisetto A. (2008), *La struttura delle parole*, il Mulino, Bologna.

Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erickson, Trento.

Schachter J. (1988), *Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar*, in "Applied Linguistics", 9, pp. 219-235.

Schank R., Abelson R.P. (1991), *Script, piani e conoscenze*, in Corno D., Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze educative all'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-21.

Selinker L. (1972), *Interlanguage*, in "International Review of Applied Linguistics", 10, 3, pp. 209-231.

Serianni L. (1985), *Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento*, in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*, Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 1984), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.

Serianni L. (con la collaborazione di Castelveccchi A.) (1989a), *Grammatica italiana; italiano comune e lingua letteraria; suoni, forme, costrutti*, UTET, Torino [editio minor].

Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.

Simone R. (1983), *Derivazioni mancate*, in Dardano M., Dressler W. U., Held G. (a cura di), *Parallela*, atti del II convegno italoaustriaco dei linguisti, Roma, (1-4 febbraio 1982), Narr, Tübingen, pp. 37-50.

Simone R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma-Bari.

Stumpo E. B. (2016), *La grande storia. Dal Novecento ai giorni nostri*, Mondadori Education, Milano.

Stumpo E. B. (2022), *Ponti nel tempo. Dal Novecento ai giorni nostri*, Mondadori Education, Milano.

Thornton, A. M. (1990a), *Sui deverbali italiani in -mento e -zione (I)*, in “Archivio Glottologico Italiano”, 75, 169-207.

Torricelli P. (1975), *Il valore del suffisso -ATA nella derivazione nominale italiana*, in “L’Italia Dialettale”, 38, pp. 190-204.

Vacca R. (1981), *Come imparare più cose e vivere meglio*, Mondadori, Milano.

Vedovelli M. (1994), *La lingua italiana d’uso. Morfosintassi del parlato e dello scritto*, Progetto MILIA, modulo 10, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale.

Vendler, Z. (1967), *Linguistics in philosophy*, Cornell University Press, Ithaca.

Werlich E. (1976), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Zambelli M. L. (2014), *Semplificare i testi di studio: quando, come*, in “Italiano LinguaDue”, 6, 1, pp. 327-341.

Zanette E. (2022), *Generazione storia 3*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

Zipf, G. K (1949), *Human Behavior and the Principle of Least Effort: An Introduction to Human Ecology*, Addison-Wesley, Cambridge.

Sitografia

[Corrige].it:

<https://pro.corrige.it/>.

Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica:

<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

Dizionario De Mauro *Internazionale*:

<https://dizionario.internazionale.it/>.

INVALSI:

<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

READ-IT:

<http://www.italianlp.it/demo/read-it/>.

Ringraziamenti

Devo ringraziare innanzitutto le persone che mi hanno permesso di giungere al compimento di questo lavoro.

Porgo un ringraziamento alla professoressa Elena Maria Duso, per la sua infinita disponibilità nel corso della stesura della tesi e per tutto il tempo che mi ha dedicato nei nostri fruttuosi incontri. La ringrazio per la delucidante curiosità stimolata dalle sue lezioni e per il costante e incoraggiante supporto che mi ha dato e mi sta dando nella costruzione del mio percorso formativo e professionale.

Devo ringraziare la professoressa Federica Zantomio, riferimento fondamentale per la mia prima esperienza scolastica dietro una cattedra. Grazie per avermi accolta nella sua classe con estrema comprensione e generosità per sei mesi profondamente formativi, e grazie alla sua energica intraprendenza e alla genuina passione che trasmette agli studenti, fonti di ispirazione per una mia futura vita in classe.

Ringrazio la mia famiglia, papà, mamma, Grazia e i miei nonni, per essermi stati sempre accanto anche in questo secondo percorso universitario, per aver condiviso con me lamenti (tanti) ed entusiasmi e per tutti gli spunti intellettuali, da sempre motore della mia espressività.

Ringrazio i miei compagni di Beato, Pepe, Giaguaro e Sango', per tutti i caffè e le bevande al gusto cioccolato delle macchinette, per tutti i nostri discorsi frivoli o barocchi, per tutte le bicicletate di quando ero giovane e per aver sommessamente sopportato tutti i miei "no, devo studiare".

Ringrazio Federico e Marica, per la loro sentita vicinanza in questo percorso e per l'esperienza patavina-barlettana-coratina vissuta insieme in questi due anni, costellata di uscite al cinema e qualche mia sparizione, che però non ha ostacolato il profondo arricchimento della nostra amicizia.

Ringrazio Angelcane e Tomazão, per la loro sempreverde presenza, fra lunghe chiacchierate e treni in transito, fra tramonzi e strimpellate all'alba. Grazie per rimanere nodi fondamentali delle mie radici, pur tra i mille cambiamenti delle nostre vite.

Ringrazio Vittorio Shiba, per aver accompagnato ogni istante di questa stesura con caloroso incoraggiamento e vero interesse. Grazie per tutti i nostri confronti trasversali, per la nostra continua condivisione di mille sfumature emozionali, e per tutte le tue attese e rasserenanti registrazioni al pianoforte.

In ultimo, ringrazio la mia bella Pd, che spero possa felicemente ospitarmi per il prossimo ennesimo anno, e la mia amatissima Biblioteca Beato Pellegrino, silenziosa dimora del mio spirito.

Silvia